

ISSN 2223–2982



**СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№4 2025 (АПРЕЛЬ)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
Н.Н. Лаптева

Подписной индекс издания
в каталоге агентства «Пресса России» — 80015
В течение года можно произвести подписку
на журнал непосредственно в редакции.

Издатель:

Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»

Адрес редакции и издателя:
109443, Москва, Волгоградский пр-т, 116-1-10
Тел./факс: 8(495) 755-1913
E-mail: redaktor@nauteh.ru
<http://www.nauteh-journal.ru>

Журнал зарегистрирован Федеральной службой
по надзору в сфере массовых коммуникаций,
связи и охраны культурного наследия.

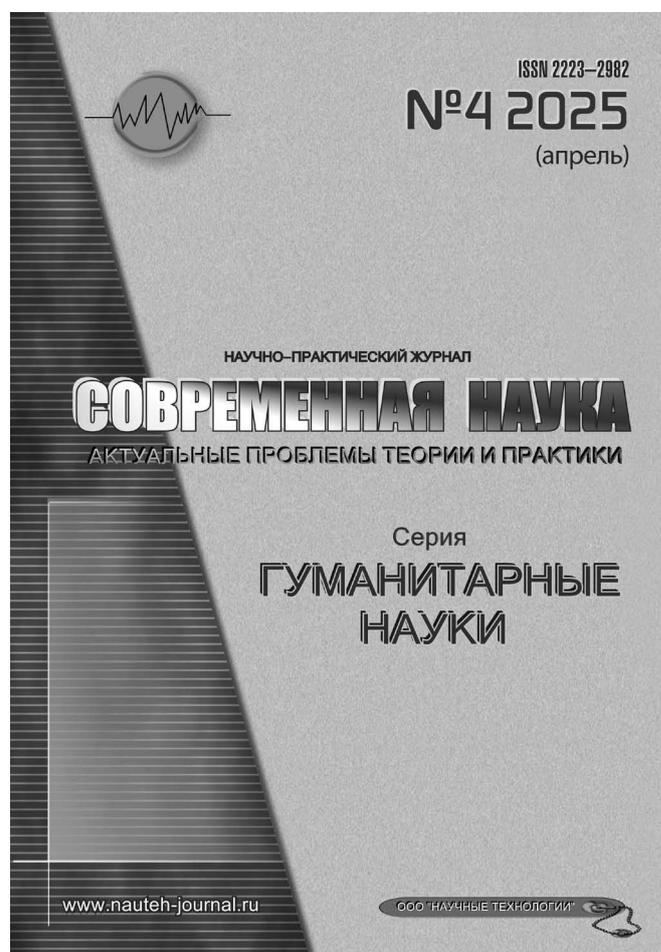
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки №4 (апрель) 2025 г.

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(ВАК – 5.6.x, 5.8.x, 5.9.x)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

Авторы статей несут полную ответственность
за точность приведенных сведений, данных и дат.

При перепечатке ссылка на журнал
«Современная наука:
Актуальные проблемы теории и практики» обязательна.

Журнал отпечатан в типографии
ООО «КОПИ-ПРИНТ» тел./факс: (495) 973-8296

Подписано в печать 15.04.2025 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



Редакционный совет

Степанов Валерий Леонидович — д.и.н., профессор, Институт экономики РАН, в.н.с.

Миндлин Юрий Борисович — к.э.н., доцент, Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии им. К.И. Скрябина

Акульшин Петр Владимирович — д.и.н., профессор, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина

Алиева Эльвира Низамиевна — д.филол.н., доцент, независимый эксперт

Ватлин Александр Юрьевич — д.и.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Воронина Галина Ивановна — д.п.н., профессор, Центр Образования и Компетенций, Бремен (Германия)

Вяземский Евгений Евгеньевич — д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет

Герасименко Наталья Аркадьевна — д.филол.н., профессор, Московский государственный областной университет

Евладова Елена Борисовна — д.п.н., Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования (ИИДСВ РАО)

Какваева Сабрина Бастаминовна — д.филол.н., доцент, Дагестанский государственный медицинский университет Минздрава РФ

Котов Александр Эдуардович — д.и.н., доцент, Санкт-Петербургский государственный университет

Лебедев Сергей Константинович — д.и.н., Санкт-Петербургский институт истории РАН, в.н.с.

Лизунов Павел Владимирович — д.и.н., профессор, Северный (Арктический) Федеральный университет им. М.В. Ломоносова

Миньяр-Белоручева Алла Петровна — д.филол.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Михайлова Мария Викторовна — д.филол.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Осипова Нина Осиповна — д.филол.н., профессор, Московский гуманитарный университет

Петрусинский Вячеслав Вячеславович — д.п.н., профессор, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

Печенёва Татьяна Анатольевна — д.п.н., Белорусский государственный университет

Пушкарева Наталья Львовна — д.и.н., профессор, Институт этнологии и антропологии РАН

Рыжов Алексей Николаевич — д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет

Савостьянов Александр Иванович — д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет

Сенявский Александр Спартакович — д.и.н., Институт экономики РАН, г.н.с.

Сморчков Андрей Михайлович — д.и.н., профессор, Российский государственный гуманитарный университет

Стрелова Ольга Юрьевна — д.п.н., профессор, Хабаровский краевой институт развития образования

Тюпа Валерий Игоревич — д.филол.н., профессор, Российский государственный гуманитарный университет

Ханбалаева Сабина Низамиевна — д.филол.н., МГИМО МИД России, ст. преподаватель

Щедрина Нэлли Михайловна — д.филол.н., профессор, Московский Государственный Областной Университет

Юдина Наталья Владимировна — д.филол.н., профессор, Владимирский филиал Финансового университета при Правительстве РФ

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

История

Балданова А.С. – Влияние природных факторов на развитие земледелия забайкальских бурят в конце XIX века

Baldanova A. – Influence of natural conditions on land husbandry development of Transbaikal Buryats in the late XIX th century 8

Вельм И.М., Никитина О.Н. – Основные направления в деятельности удмуртской молодежной общественной организации «Шунды» в конце XX-начале XXI вв.

Velm I., Nikitina O. – The main directions in the activity of Udmurt youth public organization "Shundy" in the late XX- at the beginning of the XXI centuries .. 13

Ефремов И.Д. – Некоторые проблемы колхозного строительства в Кузбассе в годы первой пятилетки (1928–1932)

Efremov I. – Some problems of collective farm construction in Kuzbass during the first five-year plan (1928-1932)..... 19

Казамбиева П.М. – Аварское ханство на пике политического подъема: процесс интеграции в состав Российской империи (вторая половина XVIII – начало XIX вв.)

Kazambieva P. – Avar khanate at the peak of its political rise: the process of integration into the Russian Empire (second half of the 18th – beginning of the 19th centuries) 25

Лаврова И.А., Конаева Н.В. – Особенности становления государственности и социально-политического развития древней руси

Lavrova I., Konayeva N. – Features of state formation and socio-political development of ancient Rus' ... 32

Марукян Л., Иващенко В.А. – Военно-политический союз монголов и армян в XIII веке

Marukyan L., Ivashchenko V. – The military-political alliance of the Mongols and Armenians in the 13th century 36

Насрулла А.Н. – Образ афганцев в путевых заметках Н.И. Гродекова в последней трети XIX века

Nasrulla A. – The image of Afghans in the travel notes of N.I. Grodekov in the last third of the 19th century 40

Потапчук В.И., Добрых А.В., Селиванов А.А. (диако́н Алекса́ндр Селива́нов) – Миссионерские станы как особая форма организации духовно-просветительской деятельности русской православной церкви: история и современность

Potapchuk V., Dobrykh A., Selivanov A. (Deacon Alexander Selivanov) – Missionary camps as a special form of organization of spiritual and educational activities of the russian orthodox church: history and modernity 44

Семенченко И.В., Суворова А.В. – Активация культурно-просветительской деятельности земств на Урале в 1900–1918 гг.

Semenchenko I., Suvorova A. – Activation of cultural and educational activities of zemstvos in the Urals in 1900–1918..... 49

Скопа В.А. – Государственно-политический ландшафт Российской империи XVIII века в оценках М.М. Щербатова

Skopa V. – The state and political landscape of the Russian Empire in the 18th century in the assessments of M.M. Shcherbatov 54

Чжан Синьсинь – Анализ пути трансформации сельского хозяйства в России и синергетического потенциала китайско-российского сельскохозяйственного сотрудничества в «постконфликтный период»

Zhang Xinxin – Analyzing the Path of Agricultural Transformation in Russia and the Potential for Collaborative Agricultural Cooperation between China and Russia in the "Post-Conflict Era" 59

Педагогика

- Аль-Кайси А.Н., Кононок Э.В.** – Обучение в России глазами арабских студентов: ожидание и реальность (на материале социокультурного опроса медиков)
Al-Kaisi A., Kononok E. – Studying in Russia through the eyes of Arab students: expectations and reality (based on a socio-cultural survey of medical students) 65
- Базванова Т.Н., Мельник Ю.А., Штехман Е.А.** – Интеграция визуальных метафор в процесс обучения РКИ: теоретические основы и прикладное применение
Bazvanova T., Melnik Ju., Shtekhman E. – Integration of visual metaphors in the process of teaching Russian as a foreign language theoretical foundations and applied application 70
- Бормин А.С.** – Особенности полимодального восприятия подростков с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости
Bormin A. – Features of 14-years-old adolescents' multimodal perception with moderate and severe mental retardation 76
- Братцева О.А., Иващенко Т.С.** – Читательская грамотность как мета компетенция современных школьников (опыт мониторинга в Ханты-Мансийском автономном округе - Югра)
Bratseva O., Ivaschenko T. – Reading literacy as metacompetences modern schoolchildren (experience of monitoring in Khanty-Mansiysk autonomous okrug – Yugra) 83
- Войтенко Ф.Д., Червоный А.М.** – К проблеме обучения описанию на иностранном языке
Voitenko F., Chervony A. – Towards the problem of teaching description in a foreign language 89
- Галан М.А.** – Передовые тенденции развития логопедии на территории Северного Причерноморья на протяжении 1950–1991 гг.: теоретический и практический аспекты
Galan M. – Advanced trends in the development of speech therapy in the Northern Black Sea region during 1950–1991 years: theoretical and practical aspects 95
- Езипко Д.А.** – Психолого-педагогическая диагностика трудностей в обучении школьников: анализ и рекомендации
Yegipko D. – The psychological and pedagogical diagnosis of learning difficulties in schoolchildren: analysis and recommendations 100
- Иванова И.П.** – Сущностная характеристика социокультурной активности студентов вузов культуры
Ivanova I. – The essential characteristic of the socio-cultural activity of students of higher education institutions of culture 105
- Игнашина З.Н., Рыбакова И.А.** – Технологии развития навыков устной речи у студентов нефилологических направлений обучения
Ignashina Z., Rybakova I. – Technologies for developing oral speech skills in students of non-philological fields of study 111
- Кондрахина Н.Г., Южакова Н.Е.** – Внедрение элементов геймификации иноязычного обучения в неязыковом вузе как метод совершенствования языкового образования
Kondrakhina N., Yuzhakova N. – The introduction of elements of gamification of foreign language education in a non-linguistic university as a method of improving language education 115
- Кондрахина Н.Г., Петрова О.Н.** – О наставничестве в вузе по модели «преподаватель-преподаватель» в контексте преподаваемых дисциплин
Kondrakhina N., Petrova O. – To the issue of developing peer mentoring for academic staff in universities within the context of the subjects taught 122
- Конколь М.М.** – Нейросетевой прогресс и его влияние на развитие профессионально-коммуникативной компетентности студентов
Konkol M. – Neural network progress and its impact on the development of professional and communicative competence of students 127

- Ма Цяньли** – Исследование инновационных моделей подготовки специалистов по музыкально-театральной деятельности в контексте системы образования в вузе
Ma Qianli – Research of innovative models of training specialists in musical and theatrical activities in the context of the education system in the university133
- Мельничук В.А.** – Цифровизация и применение искусственного интеллекта в образовательной деятельности
Melnichuk V. – Digitalization and the use of artificial intelligence in educational activities 138
- Салахова Е.А., Савченков А.В.** – Формирование гибких навыков у студентов вузов
Salakhova E., Savchenkov A. – Formation of soft skills in university students143
- Семьшева В.М.** – Активизация учебного процесса в аграрном вузе как педагогическая задача
Semysheva V. – Activation of the educational process in an agrarian university as a pedagogical task147
- Смоленцева Т.Е.** – Цифровая образовательная среда как инструмент повышения качества учебного процесса
Smolentseva T. – Digital educational environment as a tool for improving the quality of the educational process151
- Фан Лина, Ян Цзин** – Развитие межкультурной компетентности в педагогической теории и практике Китая в условиях глобализации
Fang Lina, Yang Jing – Development of intercultural competence in Chinese pedagogical theory and practice in the conditions of globalization159
- Хан О.Н., Коробов О.И.** – Возможности дистанционного обучения в становлении когнитивной мобильности выпускников школы
Khan O., Korobov O. – Possibilities of distance learning in the development of cognitive mobility of school graduates.164
- Черненко И.И.** – Инновационные средства в формировании коммуникативной компетенции студентов аграрного вуза при подготовке к управленческой деятельности
Chernenkova I. – Innovative means in the formation of communicative competence of students at agrarian university in preparation for management activities.....167
- Чжао Цянь, Ян Цзин** – Теоретические основы интегративного подхода в современной педагогической практике
Zhao Qian, Yang Jing – The theoretical foundations of the integrative approach in modern education in pedagogical practice.....171
- Якутина М.В.** – Коммуникативный подход и интеграция эмоционального интеллекта в обучении иностранным языкам
Yakutina M. – Communicative approach and integration of emotional intelligence in foreign language teaching176

ФИЛОЛОГИЯ

- Бабушкина Е.В.** – Медиаобраз женщин-военнослужащих армии США в национальной качественной прессе
Babushkina E. – U.S. military female members media image through the national press181

- Багдасарян Э.Ю., Гежа М.А., Чупракова О.В.** – Структурно-семантические особенности диалогической речи
Bagdasarian E., Gezha M., Chuprakova O. – Structural and semantic features of dialogical speech185

- Брагина Э.Р.** – Сопоставительный анализ семантической адаптации итализмов и галлицизмов в терминологии экономики в русском языке (на примере терминов «кадры» и «банкрот»)
Bragina E. – Comparative analysis of the semantic adaptation of Italianisms and Gallicisms in economic terminology in the Russian language (based on the terms "personnel" and "bankrupt").190

Бутакова Д.Д. – Паузальная форма слова в семитских языках <i>Butakova D.</i> – Pausal form of a word in Semitic languages197	Лукоянова С.В. – Формирование лингвокультурологической компетенции студентов на занятиях по русскому языку как иностранному (на примере стихотворения А.С. Пушкина «У лукоморья дуб зеленый») <i>Lukoyanova S.</i> – Formation of linguocultural competence in students in russian as a foreign language class (based on the example of A.S. Pushkin's poem "on seashore far a green oak tower")229
Гречин Д.Н., Колпаков А.А. – Сравнительно-сопоставительный анализ аргументативных стратегий в англоязычном и русскоязычном аргументативном дискурсе и разработка методических рекомендаций по обучению студентов языкового вуза устному и письменному аргументированному высказыванию <i>Grechin D., Kolpakov A.</i> – Comparative analysis of argumentative strategies in English and Russian argumentative discourse and development of methodological recommendations for teaching students of a language university oral and written reasoned statements.....201	Маркер С.А., Снежкова И.А. – Особенности перевода соматических фразеологизмов (на примере перевода романа Э.М. Ремарка «Три товарища» на русский и английский языки) <i>Marker S., Snezhkova I.</i> – Features of the translation of somatic phraseological units (using the example of the translation of E.M. Remarque's novel "Three comrades" into Russian and English).....233
Данчук О.В., Сереброва А.В. – Нейросетевой аудиовизуальный перевод <i>Danchuk O., Serebrova A.</i> – Neural network audiovisual translation207	Матюшина В.В. – Генезис теории значения. История и методология. Практическое применение <i>Matyushina V.</i> – The genesis of the theory of meaning. History and methodology. Practical application239
Иванов В.Д., Филатова Е.А. – Роль коннекторов причины и других языковых средств в выражении причинно-следственной связи (на материале немецкого языка) <i>Ivanov V., Filatova E.</i> – The role of cause connectors and other linguistic means in cause-and-effect sentences (a case study of German).....213	Меньшакова Н.Н., Шустова С.В., Файзиева Г.В. – Грамматическая структура метеорологических паремий <i>Menshakova N., Shustova S., Fayzieva G.</i> – Grammatical structure of meteorological paremias.....244
Исакова Б.А. – Интеграция AR, VR и XR в производство новостей: новая эра иммерсивной журналистики <i>Issakova B.</i> – Integration of AR, VR and XR in news production: a new era of immersive journalism ...217	Нагиева Е.Б., Ариунболд А. – Компаративный анализ русских и монгольских фразеологизмов, характеризующих патологические состояния <i>Nagieva E., Aриунболд A.</i> – Comparative analysis of Russian and Mongolian phraseological units characterizing pathological states249
Кожанова Л.В. – Особенности перевода фразеологических единиц прозы Б.Л. Пастернака фразеологическими эквивалентами <i>Kozhanova L.</i> – Translation features of B.L. Pasternak's prose phraseological units by phraseological equivalents222	Петренко О.А. – Особенности правовой коммуникации <i>Petrenko O.</i> – Features of legal communication255
	Соловьева Н.А. – Эпитет в текстах туристической тематики: переводческий аспект <i>Soloveva N.</i> – Epithet in texts on tourism themes: translation aspect.....258

**Шеховская Ю.А., Усов С.С., Абсалямова Л.Ф.,
Оривенко И.Н., Матвиенко Т.И.** – Метафора
как инструмент манипуляции в политическом
дискурсе
*Shekhovskaya Yu., Usov S., Absalyamova L., Orivenko I.,
Matvienko T.* – Metaphor as a Tool of Manipulation in
Political Discourse.264

Информация

Наши авторы. Our Authors.....270
Требования к оформлению рукописей и статей для
публикации в журнале.....272

ВЛИЯНИЕ ПРИРОДНЫХ ФАКТОРОВ НА РАЗВИТИЕ ЗЕМЛЕДЕЛИЯ ЗАБАЙКАЛЬСКИХ БУРЯТ В КОНЦЕ XIX ВЕКА

Балданова Аюна Сырен-Доржиевна

кандидат исторических наук, доцент, ФГБОУ ВО
«Бурятская государственная сельскохозяйственная
академия им. В.Р. Филиппова», г. Улан-Удэ
basd70@mail.ru

INFLUENCE OF NATURAL CONDITIONS ON LAND HUSBANDRY DEVELOPMENT OF TRANSBAIKAL BURYATS IN THE LATE XIXTH CENTURY

A. Baldanova

Summary: The article deals with the local historical experience of agricultural land usage of Buryats of Transbaikalia according to various Buryat departments in the pre-revolutionary period. The impact of climatic and natural conditions on the development of economical specializations of the Buryat families is presented. The article highlights the influence of social and economic processes connected to capitalism development on land husbandry formation. In conclusion, the importance of meeting ecological standards during management of arable farms, its modern relevance is provided.

Keywords: land husbandry, Buryats, Transbaikalia, natural conditions, capitalism, economical specialization.

Аннотация: В статье рассматривается исторический локальный опыт земледельческого природопользования бурят Забайкалья по разным бурятским ведомствам в дореволюционный период. Отмечается роль природно-климатических условий в формировании хозяйственной специализации бурятских родов. Подчеркивается влияние социально-экономических процессов, связанных с развитием капитализма на развитие земледелия. Сделаны выводы о важности соблюдения экологических норм в ведении земледельческого хозяйства, его актуальность в современное время.

Ключевые слова: земледелие, буряты, Забайкалье, природные условия, капитализм, хозяйственная специализация.

По данным Всероссийской переписи 1897 г., в Забайкалье проживали 179487 бурят. Они составляли 62,3% от всех бурят, которые также проживали в Иркутской губернии и 26,7% от населения Забайкальской области [3, 113]. В административном плане они входили в состав Баргузинской, Хоринской, Агинской, Селенгинской, Кударинской степных дум и Закаменской инородной управы до их ликвидации в начале XX века.

В конце XIX — начале XX в. хозяйство бурят все еще оставалось экстенсивным и во многом зависело от влияния природных факторов.

Забайкалье – это горная территория, высоко поднятая над уровнем моря. Поскольку край находится далеко от морей, океанов и южных широт, то здесь резко континентальный, сухой, суровый климат. Как отмечают исследователи, зима здесь долгая, холодная, длилась 6–7 месяцев. Снега выпадало мало. Он сдувался ветрами, поэтому земля глубоко промерзала. Средняя температура января в Западном Забайкалье –23–31°C, в Восточном Забайкалье –26–33°C. Лето сухое и жаркое. [1, 35].

Почвы здесь относились ко всем известным типам. В Западном Забайкалье – Селенгинском, Троицкосавском, Верхнеудинском уездах были распространены мало гумусные маломощные черноземы, каштановые, песчано-каштановые, дерново-лесные и дерново-подзолистые,

песчаные хрящеватые, солончаковые и солонцовые. В юго-восточной части по долинам рек: Ингода, Онон, Чикой, Шилка, Аргунь – наносные супесчаные. Почвы в основном малоплодородные и подвержены ветровой и водной эрозии.

Забайкалье более пригодно для развития скотоводства. Бесснежные зимы были благоприятны для тебеневки, но вредны для озимых хлебов. Обилие ценных пастбищ и лугов с высококачественными кормами, твердый и сухой грунт, который задерживал растительность в почве – давали зимний подножный корм для скота. Забайкальские буряты в конце XIX в. – начале XX в. являлись самыми обеспеченными скотом, даже по Сибири, что имело тенденцию и в последующем [4, 16].

Разнообразие природных условий Забайкалья отразилось на хозяйственной специализации проживавших здесь бурятских родов и групп населения. Почти все забайкальские буряты в той или иной степени занимались земледелием, хотя среди разных групп оно было развито неравномерно. Увеличение площади посевов происходило в тех районах, где почвенно-климатические условия были благоприятны для выращивания сельскохозяйственных культур, а также были рынки для их сбыта. Некоторые бурятские хозяйства особенно в начале XX века вынуждены были переходить к земледелию из-за сокращения поголовья скота, т. к. пастбищные земли

изымались в колониционный фонд.

Учитывая значение благоприятных природных условий для земледелия, роль и его место в хозяйстве, можно выделить три основные группы бурятских хозяйств с соответствующим уровнем земледелия:

1. хозяйства хоринских и селенгинских бурят с развитым земледелием;
2. хозяйства баргузинских, кударинских и закаменских бурят со слабо развитым земледелием;
3. хозяйства агинских бурят с неразвитым земледелием.

Рассмотрим следующую таблицу (табл.1).

Из таблицы видим, что наибольший размер пашни имели хоринские и селенгинские буряты. Они засеивали больше всех ржи, пшеницы, овса.

У хоринцев земледелием занимались те роды, которые кочевали по низовьям рек Хилок, Уда, Кудун, Курба - на правом берегу р. Селенги. Причина этого – удобные для хлебопашества места с плодородной почвой, а также то, что рынки сбыта находились недалеко.

В Селенгинском ведомстве земледелием занимались преимущественно роды, жившие в южных, более теплых широтах: вверх по течению Чикоя – Ашебагатский, Цонголовы, Чикойско-харанутские роды; вверх по Джиде – первый и второй Сортоловы, вниз по Селенге – первый Селенгинско-харанутский, первый Чинорудский и Булгалгутьский роды.

Места проживания этих родов были пригодны для выращивания сельскохозяйственных культур.

По рельефу ландшафты Хоринского и Селенгинского ведомств были степными, поэтому в основном пашни находились на открытых пространствах. Это облегчало их обработку и было менее трудоемким занятием, чем расчистки из-под леса в горных местностях других ведомств. Однако, недостатком было то, что открытые пашни создавали условия для засухи, ранних заморозков,

инеев, которые были характерны для степных участков.

Из таблицы далее видим, что по размерам пашни в следующую группу вошли хозяйства баргузинских, закаменских и кударинских бурят. Мы их отнесли к хозяйствам со слабо развитым земледелием. Основная причина этого неблагоприятные для него природные условия. В Баргузинском и Закаменском ведомствах горный рельеф местностей и суровый климат не способствовали выращиванию сельскохозяйственных культур.

Об этом сообщают и архивные источники этого периода. «В отчетном 1883 г. урожаи неудовлетворительные вследствие засухи, кобылки и ранних морозов, выпавших инеем»; «произрастание хлебов было весьма неблагоприятным вследствие бездождия»; «из посеянного хлеба погибло от весенней засухи, града и инея 767 десятин», – пишется в отчете Баргузинской степной думы [5].

В отчете за 1888 г. сообщается, что баргузинцы собрали 1545 четвертин хлеба, а для продовольствия требовалось 10641 четвертины, из необходимого было собрано 14,5% урожая [6].

«Земледелие не расширяется между инородцами по случаю ежегодно бывающих здесь бездождий, ранних заморозков, и потому что вблизи нет рек, из которых можно было бы устроить орошение хлебопахотных земель, чтобы земледелец мог считать себя гарантированным для урожая. Нужно затратить много труда и средств при устройстве орошения, а этими средствами инородцы не обладают», – писалось в отчете Баргузинской степной думы за 1893 г. [7].

Причиной неурожая у баргузинских бурят всегда называли неблагоприятные природные условия: «Были продолжительные холода в начале весны, засухи в середине лета и морозы с перепадающими инеями» [8]. Незначительные урожаи не оправдывали затраченных усилий.

На территории Закаменской инородной управы

Таблица 1.

Состояние земледелия у забайкальских бурят в 1897 г. [14, 97].

Название ведомства	Население (чел.)	Размеры пашни (дес.)	Посеяно (десятин)			
			Рожь	Пшеница	Ячмень	Овес
Хоринское	48700	21667	10157,3	214,5	46,9	2554,4
Селенгинское	31304	7493	8884,6	935,3	104,9	1206
Закаменское	8919	3349,5	751,7	893,95	769,4	383,7
Баргузинское	11426	2077	731	53	0,5	315
Кударинское	4527	2193,7	670	14	5,4	1002
Агинское	31286	358	155,5	90,9	5,2	11,9

земледелием занимались буряты, жившие в южной части ведомства. Это были общины, начиная с местности Цээжэ до Шаразарги: Бургалтайская, Хуртага, Бургуй, Улекчин, Хамней. В благоприятные для урожая годы они имели даже излишки для продажи. А население, жившее в верховьях реки Джиды, почти не занималось земледелием, т. к. близость гольцов, суровый климат, постоянно дующие северные ветра препятствовали выращиванию хлебов.

В Кударинском ведомстве, которое находилось вблизи восточного берега озера Байкал, земледелие также не играло ведущей роли. Здесь были бедные почвы и частые засухи. «Хлеба, засеваемые на низменных местах от наводнений, затапливаются, а в бездождие подвергаются засухе. Посев хлеба по случаю недостаточного надела землю производится ежегодно на одних и тех же местах – отсюда неудовлетворительные урожаи», – сообщается в отчете Кударинской степной думы [10]. Из таблицы также видим, что главной выращиваемой культурой здесь был овес. Причиной этому были сырые места и влажный байкальский воздух, благоприятствующие разведению этой культуры.

В отчете Кударинской степной думы за 1888 г. сообщается, что было посеяно: ярицы – 568, овса – 1028, ячменя – 372 четвертины. Собрали: ярицы – 336, овса – 30, ячменя – 508 четвертины [11]. Таким образом, видим, что по урожаю ярицы и овса сбор не вернул затраченных усилий. Если земледелие было выгодно, то оно получало развитие, если нет, то основное место занимали отрасли, приносившие более стабильный доход и пищевой продукт. Здесь это были скотоводство и рыболовство ввиду близости Байкала.

Далее, как видно из табл.1, самую меньшую площадь паашки имели агинские буряты. Их хозяйства были чисто скотоводческими. Причина заключается в непригодности земель для развития земледелия. Об этом также сообщают сведения степной думы: «Хлебопашеством занимается очень малая часть населения, а именно: проживающие в селе Агинском и в орошаемых урочищах. Принимаемые меры к поощрению не осуществляются вследствие маловодности земель, каменистому грунту и требуются огромные затраты труда» [9]. Здесь усилия русской администрации к поощрению хлебопашества не принесли результатов. Скотоводство являлось главной отраслью, т. к. пастбища и степи были основными участками земли.

Поскольку почвенно-климатические условия Забайкалья были менее благоприятными для земледелия, чем в Предбайкалье, то здесь рост хлебов еще больше зависел от влияния непредсказуемых погодных факторов. Поэтому возрастала роль человека в создании необходимых условий для успешной вегетации сельскохозяй-

ственных культур.

Одним из таких условий была выработка структуры посевов, которая отражала адаптивные качества культур к местным природным условиям, почве, рельефу.

Яровая рожь или ярица была основной культурой в Забайкалье. Асалханов И.А. отмечает, что она занимала 54% посевов всех площадей, включая хозяйства русских крестьян [3, 146]. Из таблицы 1 мы также видим, что именно ярица занимала основную долю посевов в хозяйствах бурят. По подсчетам, яровая рожь составила 21350,1 дес., пшеница – 2201,65 дес., ячмень – 932,1 дес., овес – 5473 дес. посевов. Ярица отличалась выносливостью к местной засухе и почве, в то время как озимые хлеба в Забайкалье почти не культивировали. Низкие температуры и неглубокий снежный покров не позволяли ей выдержать холодные зимы.

Помимо этого, ярицу закупали прииски и казна, и она давала зерно прекрасного качества.

Что касается структуры посевов среди групп забайкальских бурят, у хоринцев и селенгинцев основной возделываемой культурой была рожь, затем овес, на который был большой спрос для извоза, а также пшеница и ячмень [4, 25].

Н.А. Рукавишников приводит данные, что из всей посевной площади Селенгинского ведомства в среднем под ярицей было занято 75%, под пшеницей – 5%, овсом – 14%, ячменем – 2% площадей [15, 25].

Пшеницу выращивали двух сортов: крупную и мелкую. Мелкая была менее подвержена засухе, более вынослива и менее требовательна. Крупная была вывезена из России, ее называли кубанкой и белотуркой. Она была хорошей по качеству, но неустойчивой и вырождалась в мелкую.

Ячмень выращивали в основном закаменские буряты. Там его посев достигал 34% [13, 240]. Этому способствовал лесистый горный рельеф местности, относительно влажные почвы. Традиционный популярный продукт из ячменя – замбаа пользовался огромным спросом среди закаменских бурят. Он был питательным, калорийным, его брали также с собой на охоту, которая была распространена в этих местах.

Поскольку почвы Забайкалья были неплодородны, а лето было жарким и сухим, буряты удобряли и орошали свои пашни. Чаще орошали степные и луговые пашни, которые находились на высоких местах и подвергались засухе.

Больше всего ирригация была развита в Селенгин-

ском ведомстве у бурят Гыгетуйской общины (до 72%), Укыр-Челонской (92%), Цагатуйской (50%), Нижне-Цагатуйской (100%), где был очень засушливый климат [14, 609].

В Восточном Забайкалье ирригация была меньше развита. В основном орошение полей применялось у родов, живших в бассейнах рек Ингоды, Аргуни и Онона. Слабое применение поливки полей было связано с недостатком воды в Восточном Забайкалье.

«Росту хлебов с весны вредила засуха. Лучшие урожаи получались на лесных и на унавоженных пашнях. На открытых местах более удачно родились поздние хлеба благодаря частым дождям с половины июля», - сообщали с мест буряты [3, 24].

Нужно отметить также, что развитию земледелия также мешало изменение экологии региона. Огромный урон приносила вырубка лесов для создания пашен и строительства Сибирской железной дороги. Это приводило к уменьшению влажности, обмелению рек, эрозии почв, что стало причиной дальнейшей засухи, увеличения неурожая, появлению болезней культур и снижению продуктивности земледелия.

Как отмечают исследователи, в начале XX века площадь запашки у забайкальских бурят уменьшается. [2; 3; 12; 16].

Местные рынки заполнил дешевый хлеб из западных губерний страны, который проникал сюда по Сибирской железной дороге. Основными производителями товарного хлеба в Забайкалье были русские крестьяне и особенно семейские – традиционные хлебопашцы.

Земледелие в Забайкалье получило развитие среди волостей, засевавших 100 и более десятин на 100 душ. Это были в основном русские волости. Встречались и бурятские хозяйства – Гочитское и Цолгинское Верхнеудинского уезда. Здесь земледелие было более стабильным ввиду наличия плодородных почв.

К началу XX в. в целом по бурятским хозяйствам Забайкалья земледелие находилось в тяжелых условиях. Причиной были не только неблагоприятные природные условия, но и нерациональное использование земель, вызванное хищническим отношением ради быстрой наживы в условиях капитализации хозяйства и социального расслоения бурятского общества. Слабые агротехнические навыки бурят, отсутствие севооборотов, правильной системы полеводства, политические события, развернувшиеся в России в этот период, также негативно сказались на развитии земледелия.

В целом хозяйства забайкальских бурят в этот период носили скотоводческо-земледельческий характер. Земледелие не стало основной отраслью в первую очередь из-за неблагоприятных для него природных условий. Традиционное скотоводство продолжало занимать главное место в структуре хозяйства. Природные условия во многом определили историческую хозяйственную специализацию различных групп и родов бурятского населения, и несмотря на развитие капиталистических социально-экономических процессов описываемого периода, продолжали играть значимую роль в развитии земледелия. Изучение исторического опыта экологического природопользования в земледелии остается актуальным и в современное время.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азиатская Россия. СПб., Т.1., 1914. 578 с.
2. Асалханов И.А. Сельское хозяйство Сибири в конце XIX – начале XX вв. Новосибирск: Наука, 1985. 267 с.
3. Асалханов И.А. Социально-экономическое развитие Юго-Восточной Сибири во 2-й половине XIX века. Улан-Удэ, 1963. 494 с.
4. Балданова А. С.-Д. Трансформация традиционного хозяйственного природопользования бурят в конце XIX — начале XX веков // Известия Алтайского государственного университета. 2011. № 4–2 (72). С. 13–18.
5. Государственный архив Республики Бурятия (ГАРБ). Ф.7. Оп.1. Д. 2065. Л. 30
6. Государственный архив Республики Бурятия (ГАРБ). Ф.7. Оп.1. Д. 2065. Л. 14.
7. Государственный архив Республики Бурятия (ГАРБ). Ф.7. Оп.1. Д. 2065. Л. 9.
8. Государственный архив Республики Бурятия (ГАРБ). Ф.7. Оп.1. Д. 2065. Л. 9 об.
9. Государственный архив Республики Бурятия (ГАРБ). Ф. 129. Оп.1. Д.2611. Л.115
10. Государственный архив Республики Бурятия (ГАРБ). Ф. 5. Оп.1. Д.1080. Л. 46.
11. Государственный архив Республики Бурятия (ГАРБ). Ф. 5. Оп.1. Д.1101. Л. 24
12. Зуляр Ю.А. Очерки истории природопользования в Байкальском регионе в XX веке. - Иркутск: Иркутский университет. 2002. 496 с.
13. Комиссия для исследования землевладения и землепользования в Забайкальской области. Материалы / высочайше учрежденная под пред. статс-секретаря Куломзина Комиссия для исследования землевладения и землепользования в Забайкальской области. - СПб., 1898. Вып. 3. 413 с.
14. Комиссия для исследования землевладения и землепользования в Забайкальской области. Материалы / высочайше учрежденная под пред. статс-секретаря Куломзина Комиссия для исследования землевладения и землепользования в Забайкальской области. - СПб., 1898. Вып. 11. 239 с.

15. Рукавишников И.А. Очерки хозяйственного быта бурят Селенгинской Даурии. – Иркутск, 1923. 39 с.
16. Санданов Ю. Б. Сельское хозяйство Забайкальской области в конце XIX — начале XX вв. – Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2008. 110 с.
-

© Балданова Аюна Сырен-Доржиевна (basd70@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УДМУРТСКОЙ МОЛОДЕЖНОЙ ОБЩЕСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ «ШУНДЫ» В КОНЦЕ XX-НАЧАЛЕ XXI ВВ

Вельм Иван Матвеевич

доктор культурологии, профессор, Сарапульский
политехнический институт (филиал),
ФГБОУ ВО «Ижевский государственный технический
университет им. М.Т. Калашникова»
velm.i.m@gmail.com

Никитина Ольга Николаевна

кандидат культурологии, доцент,
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный
университет», г. Ижевск
olnikitina17@gmail.com

THE MAIN DIRECTIONS IN THE ACTIVITY OF UDMURT YOUTH PUBLIC ORGANIZATION "SHUNDY" IN THE LATE XX–AT THE BEGINNING OF THE XXI CENTURIES

**I. Velm
O. Nikitina**

Summary: The article deals with issues related to the actualization of ethnicity in the activities of national and cultural associations of Udmurtia in the late XX–XXI centuries. The "Ethnic Renaissance", which began at the end of the last century, marked a new reading of ethnic culture. Various national-cultural associations actively joined the ethno-cultural movement, which began to offer new models of identity and the actualization of ethnicity. In the same year, the founding conference of the Society of Udmurt Culture, later called "Demen" ("Community"), was held. The priority tasks of this society were the active development of Udmurt culture, the study of the history of the Udmurt and Finno-Ugric peoples, and the strengthening of friendship between the Udmurt people and other peoples of the country. In 1994, the religious community "Udmurt Rus" was separated from the society "Demen" into an independent organization, which considered its main task to be the integration of the Udmurt ethnic group based on the revival of pagan prayers, the education of the young generation in the spirit of folk traditions. In 1990, another association appeared in Izhevsk – the Republican public organization of Udmurt Youth "Shundy" ("Sun"), which was later renamed the Udmurt Youth public organization (UYPO) "Shundy". The activities of this organization are aimed at supporting and developing the creative initiative of the Udmurt youth, creative workshops for their interests, identifying young talents and assisting in the training of specialists from among the Udmurt youth for industrial, scientific, cultural, and other activities, activities for the revival of original national traditions, customs, rituals, etc., organizing sports and cultural events. One of the priority directions of the "Shundy" UYPO is educational direction. The main directions of this organization – international cooperation, the formation of leadership qualities, work with teenagers who have fallen into difficult life situations, the popularization of Udmurt culture among young people, educational direction-indicate the desire to form ethnic identity by studying the language, culture, and history of Udmurt people.

Keywords: ethnic and cultural associations, the Society of Udmurt Culture "Demen" ("Community"), the religious community "Udmurt vös", the Udmurt youth public Organization "Shundy" ("Sun"), the project "Tulkym" ("Wave"), the republican project "Shundybergan" ("Solstice"), the educational project for young activists "Vamysh" ("Step"), the project "Shundykar" ("City of the Sun").

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы, связанные с актуализацией этничности в деятельности национально-культурных объединений Удмуртии конца XX–XXI вв. «Этнический ренессанс», начавшийся в конце прошлого столетия, знаменовал собой новое прочтение этнической культуры. К этнокультурному движению активно подключились различные национально-культурные объединения, которые стали предлагать новые модели идентичности и актуализации этничности. В 1990 году в Ижевске появилась Республиканская общественная организация удмуртской молодежи «Шунды» («Солнце»), которая впоследствии была переименована в удмуртскую молодежную общественную организацию (УМО) «Шунды». Основные направления деятельности этой организации были связаны с развитием творческого потенциала удмуртской молодежи, подготовкой кадров для производственной, научной, культурной и других сфер, а также с сохранением и развитием этнической культуры. Это выразилось в международном сотрудничестве; в формировании лидерских качеств; в работе с подростками, попавшими в трудную жизненную ситуацию; популяризация удмуртской культуры среди молодежи, что свидетельствует о стремлении к формированию этнического самосознания через интерес к изучению языка, культуры и истории своего народа.

Ключевые слова: этнокультурные объединения, Общество удмуртской культуры «Дэмен» («Сообщество»), религиозная община «Удмурт вöсь», УМО «Шунды», проект «Тулкым» («Волна»), республиканский проект «Шундыберган» («Солнцеворот»), образовательно-просветительский проект для молодых активистов «Вамыш» («Шаг»), проект «Шундыкар» («Город солнца»).

Введение

Новые этнические процессы, начавшиеся в конце 1980-х гг в некоторых субъектах РФ, в литературе были обозначены как «парад суверенитетов». Во многом, это было продиктовано социально-экономическими и политическими причинами, но немаловажным фактором стали и этнокультурные явления, которые сформировали понятие «этнический ренессанс». Это знаменовало новое прочтение этнических текстов культуры, поиск более глубоких смыслов фольклорных произведений и мифологических сказаний, а также привело к разным интерпретативным моделям этничности.

К этнокультурному движению, начавшемуся в конце XX века, очень активно подключились различные национально-культурные объединения, которые в условиях своеобразной духовной и идеологической пустоты стали предлагать новые модели работы с молодежью в плане поиска идентичности и актуализации этнической культуры.

Поскольку Удмуртия издавна отличалась полиэтничностью, современные реалии не только сохранили, но и сделали эту характеристику более выпуклой, позволив сформировать новое символическое пространство, где, с одной стороны, наблюдается тяготение к аутентичности, а, с другой, стремление соответствовать современным вызовам времени.

Цель данной статьи – проанализировать основные направления в деятельности УМО «Шунды». Для достижения цели поставлены следующие задачи: рассмотреть понятие «этнокультурное объединение», проанализировать процессы «этнокультурного ренессанса» в Удмуртии в конце XX века, выделить приоритетные направления в деятельности УМО «Шунды».

Обзор литературы

Источниковой базой статьи являются работы российских ученых, материалы ЦДНИ УР и труды ученых, историков Удмуртской Республики.

В диссертации З.В. Пономаревой «Формирование гражданского общества и его институтов (на примере национально-культурных объединений Удмуртской Республики)» на материале Удмуртии проанализированы способы взаимодействия органов государственной власти и национально-культурных объединений.

Многотомный проект «Феномен Удмуртии» представляет собой анализ этнополитического развития Удмуртской Республики в 1990-е годы. В центре внимания данной монографии – историко-экономические, эколого-демографические, социолого-политологические и этнокультурные процессы и проблемы, с которыми

столкнулась Удмуртия и в решении которых были востребованы новые доктрины и технологии.

Большую роль в анализе этнокультурных трансформаций в Удмуртии конца XX – начала XXI вв. играет работа К.А. Пономарева «О судьбе удмуртского народа». Монография состоит из 4 частей, представляющих собой материалы общественно-политической тематики. В отличие от других своих работ автор в этом труде сконцентрировал свое внимание на анализе специфики формирования национально-культурного движения удмуртов в постсоветский период.

Также тема этнокультурной трансформации не раз освещалась и в периодических изданиях. Так, в статье С.В. Кардинской «Конструирование «воображаемых сообществ»: национально-культурные объединения Удмуртии» в результате интерпретации материалов интервью и средств массовой информации продемонстрированы модели этносов, представляемые различными национально-культурными объединениями Удмуртии.

Статья Р.М. Шарачевой «Национально-культурное объединение как поле «воображения» этноса» посвящена рассмотрению национально-культурных объединений Удмуртской Республики. В результате проведенного анализа эти организации представлены как площадки дискурсивных практик, на которых выстраиваются различные понимания этничности.

Материалы и методы

В качестве методологической основы исследования был использован системный подход, при котором деятельность этнокультурного объединения рассматривается как многообразное явление, имеющее определенную структуру и являющееся компонентом культуры в целом.

Результаты исследования и их обсуждение

Процессы локализации 1980-х-1990-х в многонациональных регионах России способствовали тому, что встал вопрос об этнической идентичности народов. В связи с этим стало наблюдаться увеличение объединений, решающих подобные проблемы [3, с. 301]. Перефразируя слова британского политолога, социолога Б.Андерсона, можно сказать, что стало формироваться пространство, населенное «воображаемыми сообществами» [1, с. 47]. Именно эти сообщества содействовали новому пониманию таких понятий, как нация, национальность, этнос, этничность. Дискуссионным этот вопрос стал не только в поле «воображаемых» общностей, но и в отечественной науке. Так, работа российского этнолога, социального антрополога Тишкова В.А. «Реквием по этносу» способствовала формированию нового взгляда на понятие «этническое», где «этно в корневой основе означает не

коллективную субстанцию, а специфический метод и взгляд» [8, с. 8]. Возможно, именно с появлением такого методологического подхода, наряду с понятием «национально-культурное» в современном обществе все чаще стало появляться понятие «этнокультурное». Стремление выйти за узкие рамки понимания термина «этнос» просто как «народ» привело к тому, что многие организации начинали свою деятельность как общественно-политическую, а продолжили и продолжают до сих пор как этнокультурную.

Этнокультурными объединениями принято считать, как пишет В.И. Солодухин, «добровольные, самоуправляемые объединения граждан как представителей этнической общности (группы), проживающих в иноэтничном окружении и реализующих право на культурное самоопределение, которое создается в целях сохранения национально-культурной идентичности, развития национального самосознания, языка, образования, обычаев и обрядов» [7, с. 93]. По мнению Р.М. Шарачевой «основные векторы деятельности этих объединений направлены на выполнение следующих функций: осуществление деятельности по сохранению идентичности у представителей этнических групп, активизация этнической социализации его членов, сохранение духовного потенциала личности в условиях повсеместного воздействия массовой культуры и др. Внутри этих объединений активно разрабатываются способы формирования современной этничности. Они позволяют использовать множество разных форм, представленных разными символическими форматами (мероприятия, праздники, ритуалы, молодежные сообщества и т.д.)» [9, с.72]. Создание множества национально-культурных объединений способствовало и актуализации дискурса мультикультурализма, который предполагает, что существует множество разнообразных культур, чье различие определяется «естественными», «природными причинами» [2, с.105].

Этническое движение в Удмуртии принято связывать с периодом конца 1980-х. 16.01.1988 г. в Ижевске был создан Удмуртский клуб [4, с. 9]. Он занимался, в основном, просветительской деятельностью среди населения республики, в первую очередь среди удмуртов. В 1989 г. состоялась учредительная конференция, где, как пишет К.А. Пономарев, «Удмуртский клуб был переименован в Общество удмуртской культуры» [4, с. 18]. Но официально зарегистрировано это Общество было только 02.02.1990. В дальнейшем Общество удмуртской культуры было переименовано в Общество удмуртской культуры «Дэмен».

В Удмуртии, как указывает Пономарева З.В., «один из наиболее широких секторов региональных общественных объединений представляет молодежное движение. Молодежь активно отреагировала на вызовы этнической мобилизации и включилась в процесс этнокультурного развития» [5, с. 18]. В монографии «Феномен Уд-

муртии» авторы пишут, что «Шунды («Солнце») является региональным общественным объединением молодых людей, которые активно проявляют инициативу в популяризации и продвижении удмуртской культуры» [6, с. 456].

История «Шунды» ведет свое начало с 1990 года. Создание этой Республиканской общественной организации было инициировано Обществом удмуртской культуры, комиссией по делам молодежи Верховного Совета УАССР, удмуртской интеллигенцией. 15.02.1992 г. она была переименована в Удмуртскую молодежную общественную организацию «Шунды».

19.02.1994 г. была проведена вторая отчетно-выборная конференция, на которой Республиканская общественная организация была переименована в Удмуртскую молодежную общественно-политическую организацию «Шунды» (УМОПО «Шунды»). Но после принятия в 1995 г. Федерального закона «Об общественных объединениях» выяснилось, что возможностей для развития этой организации, ориентированной прежде всего на участие в политической жизни Удмуртии, недостаточно, в связи с чем на четвертой конференции УМО «Шунды» в декабре 1996 г. было принято решение о возвращении к прежнему неполитическому статусу организации [6, с. 457].

В деятельности «Шунды» можно выделить несколько направлений. Одно из них – молодежное финно-угорское сотрудничество. Эта организация являлась наиболее активным членом молодежной ассоциации финно-угорских народов (МАФУН), образованной в июне 1990 г. на встрече финно-угорской молодежи в г. Йошкар-Ола. Основными мероприятиями, в которых приняло участие это объединение в рамках программ МАФУН, можно назвать следующие: студенческие научно-практические конференции «История и культура финно-угорских народов» (1995-1998); международные финно-угорские слеты старшеклассников (1995-1998); международная научно-практическая конференция «Молодежь и финно-угорский мир» (1995); ассамблея молодых финно-угорских художников и искусствоведов по этнофутуризму «Миф и мифотворчество: Европа и Азия» (1995); Международный семинар творческой молодежи по этнофутуризму (1998); IV Всемирный конгресс финно-угорских народов «Молодежь – наше будущее» (2004); международная студенческая конференция IFUSCO и VII Конгресс Молодежной ассоциации финно-угорских народов (МАФУН) (2005); Конгресс Молодежной ассоциации финно-угорских народов (2015); XXXV финно-угорская студенческая конференция IFUSCO (2019) и др.

Другое направление деятельности «Шунды» – формирование лидерских качеств подрастающего поколения. Среди знаковых мероприятий подобного рода можно выделить обучающий семинар для активистов

удмуртского молодежного движения «Вуюись» («Радуга»). Этот проект дал старт в 2010 году. Актуальность данной программы заключается в том, что стала наблюдаться недостаточная активность в работе районных отделений УМОО «Шунды». Практика показывает, что молодые активисты в районах республики нуждаются в консультационной помощи для реализации собственных проектов, назрела потребность в расширении ряда возможностей для самосовершенствования в данном направлении. За год работы программы были проведены 4 крупных выездных мероприятия при местных отделениях организации: Форум удмуртской молодежи Граховского района УР (23.04.2010 г.), круглый стол «УМОО «Шунды» Шарканского района УР: проблемы и перспективы развития» (12.02.2010 г.), круглый стол «Активность удмуртской молодежи в Красногорском районе УР» (03.03.2010 г.), шоу-программа «Шунды-САлянка» (18.12.2010 г.). Данные мероприятия положительно сказались на активизации позиций удмуртской молодежи в сельской местности. В целом, на 01 января 2011 г. уже насчитывалось 16 местных отделений УМОО «Шунды» по Удмуртской Республике: Ярский, Игринский, Красногорский, Дебесский, Сюмсинский, Вавожский, Шарканский, Воткинский, Завьяловский, Киясовский, Алнашский, Граховский, Можгинский, Глазовский, Малопургинский, Кизнерский районы.

Следующий подобный семинар был проведен в 2016 году. Цель этого семинара – найти способы активизации удмуртской молодежи в районах республики в сфере сохранения и развития удмуртского языка, культуры и традиций [15, с. 1].

В 2017 году на семинаре «Вуюись» собрались руководители районных организаций и молодежь, принимающая активное участие в общественной жизни. В начале семинара был организован круглый стол, где обсуждались самые разные проблемы. Так, председателем молодежной организации «Шунды» А.В. Черновой было предложено провести работу по более активному привлечению рабочей молодежи для пробуждения интереса к удмуртской культуре во всех возрастных группах.

Также «Шунды» реализует еще один проект, связанный с формированием лидерских качеств – Школа финно-угорских лидеров. Автором проекта стала Т. Ишматова. Проект направлен на формирование и подготовку молодых людей, которые бы разбирались в происходящих в России процессах и обладали бы достаточной компетенцией для того, чтобы находить разумный баланс и соотношение между личными интересами, интересами общества, интересами бизнеса и государственными интересами. Подготовка участников проекта направлена на приобретение ими способности систематически анализировать ситуацию, не попадая в идеологическую зависимость от тех или иных распространенных стереотипов. Первый обучающий семинар «Школа молодых

финно-угорских лидеров» состоялся 24–27 февраля 2011 г. в г. Ижевске.

Следующее направление деятельности «Шунды» – работа с подростками, попавшими в трудную жизненную ситуацию. Как известно, подростковый период – период формирования своей идентичности, осваивание различных социальных ролей. Для реализации социально-позитивных инициатив подростков был разработан новый проект, проводимый в рамках Республиканской профильной смены «Тулкым» («Волна»). Впервые республиканская профильная смена прошла в 2013 г. В течение десяти дней 40 детей-подростков, находящихся в непростой жизненной ситуации, проходили обучение по разным образовательным программам: «Журналистика», «Театр», «Декоративно-прикладное искусство». В 2014 году участники проекта познакомились с финно-угорскими народами, языками, культурой, традициями [14, с. 7–8].

Проект направлен на поиск эффективных методов психологической, образовательной помощи для таких детей по трем направлениям: видеоискусство, фольклор, театр. Помимо привлечения специалистов, психологов, в программе принимали участие и молодые удмуртские активисты. Программа также насыщена национальным колоритом и ярким творческим содержанием. Несомненно, участники смены имеют возможность продуктивно провести время школьных каникул, задача же педагогов – оказание помощи в развитии способности видеть перспективу будущей жизни.

Еще одним направлением в деятельности УМОО «Шунды» является сохранение и популяризация удмуртской культуры среди молодежи. Таковым, к примеру, является республиканский проект «Шундыберган» («Солнцеворот»). Цель этого проекта – содействие сохранению удмуртской культуры среди молодого поколения и создание системной творческой структуры для саморазвития и самореализации молодых людей.

Данная программа является своеобразной творческой мастерской нравственно-эстетической направленности, культурно-образовательной лабораторией по современным молодежным субкультурам. Проект основан на признании этнического многообразия и выработке уважения культуры других народов. Большое внимание в проекте уделяется изучению традиционной народной культуры. «Защита национального культурного наследия и поощрение народного творчества являются одними из ступеней в развитии культуры мира, в создании этнокультурной среды для развития молодежи» [12, с. 2]. Программа «Шундыберган» 2012 года включала в себя проведение Форума удмуртской молодежи; проведение Фестиваля молодых удмуртских семей «Шудо семья»; социальную акцию, посвященную Международному Дню родного языка, «Вераськы анай кылын!» («Говори на род-

ном языке!»); проведение арт-клуба «АРТАНА» (молодежный клубный формат творческих встреч с обсуждением актуальных тем «удмуртского мира»).

Воспитание и образование являются едва ли не самыми приоритетными направлениями в деятельности «Шунды». Примером этому служит программа «Лулчеберет» («Красота души»), основная цель которой – «создание условий и организационных механизмов, обеспечивающих самореализацию и развитие социально-этнического самосознания удмуртской молодежи в духе интернационализма и культуры мира, участие в выработке и реализации государственных программ в области культуры и межнационального сотрудничества» [10, с.1].

Самым известным проектом в этом направлении является проект «Шундыкар» («Город солнца»). За весь период своего существования он доказал свою состоятельность в области социальных технологий (психологическая, организационная поддержка творческих удмуртских детей). «Шундыкар» – это не только поиск талантливых детей, но и работа по дальнейшему саморазвитию личности. За 30 лет участниками данного проекта стали более 1000 творческих детей. Этот лагерь приобрел неформальный статус школы национальных кадров. Многие выпускники в настоящее время продолжают заниматься творчеством: поэты и писатели – 56 человек, артисты – 48 человек, художники – 9 человек, архитекторы – 7 человек и т.д. [11, с. 2]. Безусловно, этот проект дает реальные возможности детям из сельской местности для самореализации и выстраивания собственной жизненной траектории.

Содержание проекта основано, с одной стороны, на саморазвитии детей, с другой стороны, на использовании инновационных программ и методик преподавания, поэтому у этой молодежной организации налажены тесные связи с различными учебными заведениями и творческими коллективами Удмуртии. Проект «Шундыкар» можно определить как систему нравственно-эстетической направленности. В интерактивном формате происходит знакомство с современными тенденциями в удмуртской (как части финно-угорской) культуре и через нее – с культурой народов мира. Среди основных направлений этого лагеря можно выделить следующие: изобразительное искусство, народные художественные промыслы (соломка, керамика, изготовление народных музыкальных инструментов), программирование, эстрада, фольклор, журналистика.

Активное участие в развитии традиционной культуры рассматривается как начало формирования духовной культуры личности через расширение его образовательного поля. Такая созидательная направленность должна прежде всего воспитываться в семье. Именно родители и социум должны способствовать раскрытию

духовного потенциала личности молодого человека, способствовать формированию жизненных программ, направленных на адекватное восприятие культурного многообразия.

Проект «Шундыкар» реализует именно эти цели. Большое внимание в проекте уделяется традиционной этнической культуре, которая и на современном этапе сохраняет свою ценность как универсальное средство воспитания подрастающего поколения. Это проявляется, например, в том, что в каждую лагерную смену большая часть времени посвящена работе групп. Так, в разные периоды времени это были такие направления, как «Удмуртский фольклор», «Изготовление народных музыкальных инструментов», «Золотая соломка», «Литература», «Архитектура», «Творческая мастерская «Сюй Мунё» – знакомство с традициями керамического ремесла Удмуртии (удмуртская глиняная игрушка и гончарное дело), «Изобразительное искусство (национальное и индивидуальное в творчестве современного художника, уличное искусство, стилизация удмуртского орнамента для стрит-арта и граффити, юмор и социальный вызов в современном искусстве)» [13, с. 62 – 89].

Республиканский творческий лагерь функционирует в рамках программы УМОО «Шунды» с 1993 года. Концепция лагеря основана на использовании различных инновационных форм организации летнего отдыха детей Удмуртии и России, а также на изучении единства этнического и общечеловеческого.

Проектом предусмотрено удовлетворение потребностей молодых людей в общении, оздоровительном, активном отдыхе и т.д. «Шундыкар» – одна из моделей вхождения молодого человека в финно-угорскую культуру и через нее – в культуру других народов мира. Организация «Шунды» стремится сориентировать молодежь на культуру «своего» этноса. Этническое отрицание понимается здесь как стремление молодежи найти образцы поведения в глобальной культуре, тогда как мобилизация этничности стремится ограничить молодежь в этнокультурной локальности.

Заключение

Итак, проведенный анализ позволяет прийти к выводу о многовекторности деятельности этого объединения. УМОО «Шунды» является своеобразным пространством, где демонстрируются различные способы моделирования этничности. Изучение истории и традиций удмуртов, сохранение и популяризация удмуртской культуры, организация различного рода мероприятий, воспитательная работа среди молодежи по поддержанию этнического самосознания, сохранению языка и т.д. остаются приоритетными в деятельности этой организации и свидетельствуют о доминировании не столько политических, сколько этнокультурных целей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андерсон Б. Воображаемые сообщества. Размышления об истоках и распространении национализма / Б. Андерсон М., «Кучково поле», 2016.416 с.
2. Кардинская С.В. Конструирование «воображаемых сообществ»: национально-культурные объединения Удмуртии/С.В. Кардинская // Вестник Удмуртского университета. Социология и философия. 2006.№3. С.104 – 113
3. Никитина О.Н. Этнокультурные объединения как модель современной этничности (на примере г. Ижевска) /О.Н. Никитина//Хозяйственное и культурное развитие Урала и Сибири в XIX – начале XXI в. Выпуск 3: сборник научных трудов/под ред. К.В. Фадеева. Томск: Изд-во Том. гос. арх.-строит. ун-та, 2011. С.300 – 304.
4. Пономарев К.А. О судьбе удмуртского народа/К.А. Пономарев. Ижевск: Удмуртия, 2018.256 с.
5. Пономарева З.В. Формирование гражданского общества и его институтов (на примере национально-культурных объединений Удмуртской Республики): автореферат дис. ... кандидата политических наук: 23.00.02 / Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ. М., 2006. 26 с.
6. Смирнова С.К. Губогло М.Н. и др. Феномен Удмуртии. Т.3. Идеология и технологии этнической мобилизации. Кн. 1. Удмуртское национальное движение. Надежды. Возможности. Реалии/С.К. Смирнова, М.Н. Губогло и др. М. – Ижевск, 2002.576 с.
7. Солодухин В.И. Место этнокультурных объединений в системе социально-культурных институтов/В.И. Солодухин // Вестник Московского государственного университета культуры и искусства.2003. №3. С.92 – 95.
8. Тишков В.А. Реквием по этносу: Исследования по социально-культурной антропологии/В.А. Тишков. М.: Наука, 2003.544 с.
9. Шарачева Р.М. Национально-культурное объединение как поле «воображения» этноса / Р.М. Шарачева // Вестник Удмуртского университета. Серия Человек и общество.Вып.1.2008. С.71 – 82.
10. ЦДНИ УР, Фонд 70, опись 1, дело 150
11. ЦДНИ УР, Фонд70, опись 1, дело 185
12. ЦДНИ УР, Фонд 70, опись 1, дело 199
13. ЦДНИ УР, Фонд70, опись 1, дело 200
14. ЦДНИ УР, Фонд70, опись 1, дело 235
15. ЦДНИ УР, Фонд70, опись 1, дело 254

© Вельм Иван Матвеевич (velm.i.m@gmail.com), Никитина Ольга Николаевна (olnikitina17@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОЛХОЗНОГО СТРОИТЕЛЬСТВА В КУЗБАССЕ В ГОДЫ ПЕРВОЙ ПЯТИЛЕТКИ (1928–1932)

Ефремов Илья Денисович

Аспирант, Кемеровский государственный университет;
Муниципальное автономное образовательное
учреждение Средняя общеобразовательная
школа №93, г. Кемерово
Efremov2907.97@mail.ru

SOME PROBLEMS OF COLLECTIVE FARM CONSTRUCTION IN KUZBASS DURING THE FIRST FIVE-YEAR PLAN (1928-1932)

I. Efremov

Summary: The article examines the main groups of problems that party workers and peasants had to face during the process of creating collective farms in the territory of the Kuznetsk Okrug during the implementation of the first five-year plan (1928-1932). Among such problems, first, the following stand out: insufficient political and explanatory work, mistakes, and shortcomings on the part of the party leadership, lack or lack of necessary agricultural equipment, excesses in relation to the middle peasants, etc. The consequences of these problems are also considered. Statistics on the growth and development of collective farms in Kuzbass in the early 1930s are given. The novelty of the research is seen in the widespread use of previously unpublished party and state documents from the collections of the State Archive of the Novosibirsk Region.

Keywords: Kuzbass, Kuznetsk district, collectivization, grain procurement, agriculture, dispossession, harvesting, village, collective farms, peasantry.

Аннотация: В статье рассматриваются основные группы проблем, с которыми приходилось сталкиваться партийным работникам и крестьянам в ходе процесса создания коллективных хозяйств на территории Кузнецкого округа в период реализации первого пятилетнего плана (1928–1932). Среди таких проблем, в первую очередь, выделяются следующие: недостаточная политическая и разъяснительная работа, ошибки и недоработки со стороны партруководства, нехватка либо отсутствие необходимого сельскохозяйственного инвентаря, перегибы по отношению к крестьянам-среднякам и пр. Также рассматриваются последствия, к которым приводили эти проблемы. Приводится статистика роста и развития колхозов в Кузбассе в начале 1930-х годов. Новизна исследования видится в широком использовании ранее не публиковавшихся партийно-государственных документов из фондов Государственного архива Новосибирской области.

Ключевые слова: Кузбасс, Кузнецкий округ, коллективизация, хлебозаготовки, сельское хозяйство, раскулачивание, уборка урожая, деревня, колхозы, крестьянство.

Целью решения назревших к концу 1920-х годов вопросов коллективизации индивидуальных хозяйств 5 января 1930 года в экстренном порядке было издано постановление ЦК ВКП(б) «О темпе коллективизации и мерах помощи государства колхозному строительству», устанавливавшее предельно сжатые сроки коллективизации. Для Кузбасского региона плановыми показателями было определено коллективизировать к середине 1930 года до 25% всех индивидуальных хозяйств [1, С. 195–196]. Очевидно, что выполнение такого плана являлось невероятно трудной задачей. К тому же мало просто было создать колхозы и загнать туда крестьян (даже если делать это сугубо насильственными методами). Необходимо было еще сделать так, чтобы эти колхозы могли успешно функционировать. Другими словами, колхозы следовало обеспечить всем необходимым: от посевных культур до сельскохозяйственного инвентаря и техники. При этом не забыв про основу грамотного проведения коллективизации – необходимую политическую и разъяснительную работу. Поэтому можно с уверенностью утверждать, что выполнение поставленного плана коллективизации региона являлось задачей трудной, но еще более трудная задача состояла в правильной организации этого процесса, при которой количество проблем, с которыми обязательно стол-

кнутся колхозы, будет сведено к минимуму. А поскольку вновь организуемые колхозы, в основном, состояли из бедняцких и середняцких хозяйств и, как следствие, не были обеспечены нужными средствами производства и жилпостройками [2, С. 42–43], то вполне очевидно, что проблемы были, и, зачастую, существенные. Освещению ряда проблем, с которыми приходилось сталкиваться колхозам на пути коллективизации, и посвящена данная статья.

Одной из самых массовых и серьезных проблем являлась, безусловно, плохая организационная работа партийных сотрудников, руководителей сельсоветов и колхозов. Если мы обратимся к архивным документам, то найдем довольно много фактов не просто неудовлетворительной работы ответственных лиц, но даже откровенного разгильдяйства работников. Так, в работе районных уполномоченных отмечались следующие недочеты: плохое администрирование, дача заданий без проведения массовой работы с батрачеством и беднотой, неполное использование местных организаций [3, С. 3]. Такое положение очень часто приводило к различным искривлениям. Вообще нужно сказать, что несмотря на указания и широкую разъяснительную работу в печати, политическая сторона хлебозаготовок зачастую

учитывалась довольно слабо. Примеры можно привести следующие. Так, уполномоченный Верх-Чебулинского РИК'а вместо работы по хлебозаготовкам занимался организацией гражданских похорон ребенка местного милиционера. В том же РИК'е работники Полесодсоюза вместо работы занимались пьянством. Разумеется, с такими искривлениями в партийной работе пытались бороться. Прежде всего, при помощи арестов и снятий с должностей: в Верх-Чебулинском районе арестовали агента по сенозаготовкам и сняли с хлебозаготовительной работы работника Полесодсоюза, в Юргинском районе сняли двух председателей с/совета и зав. Полесодсоюзом, в Богородском районе отдали под суд члена Правления Коопхлеба и т.д. Однако даже такие меры не всегда помогали избежать недочетов и ошибок среди уполномоченных [Там же, С. 4].

Вот что 16 октября 1927 года писал о ходе хлебозаготовок уполномоченный по Щегловскому району Кузнецкого округа В.А. Черных: «Характерной чертой в работе всех сельсоветов района является разбросанность, неумение поставить плановую работу, использовать в полной мере всех членов сельсовета и привлечь к работе актив. Вопрос об описи кулачества решается единолично председателем. В работе нет должного контакта с ячейкой и не видно лица сельсовета в целом. Комиссия содействия в должной мере не проинструктирована. Нажимы на середняка при отсутствии работы с беднотой привели к трусливому поведению последней на собраниях, приближению к кулаку и вытекающих отсюда трудностям во всей работе» [4, С. 9]. Также В.А. Черных указывал, что благодаря слабости партруководства Силинский сельсовет «был предоставлен сам себе и почти бездействовал» [Там же]. Помимо руководства, не показывала себя в работе и комиссия содействия – вследствие чего была распущена, и к работе приступила вновь избранная комиссия. Между деревнями и между отдельными выселками района было проведено соцсоревнование. Отказавшиеся от твердого задания кулаки описаны; кулаки остальных поселков приступили к выполнению твердого задания.

В резолюции «О работе и состоянии Березовской Райпарторганизации» от 25 апреля 1931 года отмечается слабое руководство районных организаций производственно-хозяйственной деятельностью колхозов. Результатом такого руководства является неудовлетворительная организация труда в колхозах. В чем это проявлялось? Ко времени составления резолюции во многих колхозах так и не была введена сдельщина, полностью не исправлены ошибки в распределении доходов урожая; не развернуты «коммунистические фермы труда» – социалистическое соревнование и ударничество, полностью не выполнены директивы ЦК и Крайкома ВКП(б) о переводе коммун, не имеющих хозяйственно-технической базы на устав с/х артели; из колхозов

не изгнаны проникшие кулаки [5, С. 8]. Помимо всего, перечисленного выше, в районе также была слабо поставлена работа среди бедноты, а некоторыми ячейками она игнорировалась вообще. Парторганизация же, имея в своих рядах проявление правого оппортунизма и низкую ответственность, не организовала последовательной борьбы с практикой правого оппортунизма, слабо мобилизовала массы колхозников, бедняков и середняков единоличников на выполнение очередных задач партии. Парторганизация не перестроила своей работы в соответствии с задачами социалистического наступления по всему фронту. Ячейки не были укреплены организационно и крайне слабо вели борьбу за авангардную роль коммунистов. Рост парторганизации в резолюции был признан неудовлетворительным (за полгода было принято всего двадцать шесть человек). Идеино-политическое воспитание в парторганизации было поставлено слабо: имелось наличие болезненных явлений, таких как пьянство, а среди отдельных коммунистов была крайне слабо развернута критика и самокритика. В качестве вывода в резолюции подчеркивается, что все эти недостатки в работе Березовской организации были непосредственным результатом ее неудовлетворительной работы [Там же, С. 9]. В докладной записке «О проверке выполнения решений Крайкома ВКП(б) Березовской Райпарторганизацией» за то же число (25.04.1931) говорится и о других проблемах колхозов Березовского района: «По укреплению кадрами колхозов идут главным образом разговоры, реальных практических действий нет. Колхозсоюз своих кадров не знает... Переброску старых колхозников для руководства в новые колхозы только начали... Колхозы радиуса МТС почти ничем не отличаются от остальных колхозов района, поэтому она идет показателями незначительно выше, а местами ниже вне радиуса МТС... Районные работники, работающие в селах, часто глубоко не вникают в сущность дела, мер по исправлению проблем не принимают» [6, С. 16].

Безусловно, это далеко не все примеры плохой организации со стороны партийных работников. Но даже эти примеры позволяют сделать вывод о том, что среди руководящего состава партийной организации Кузнецкого района зачастую имел место ряд ненормальных моментов. Справедливости ради имелись и обратные факты, говорящие о том, что сельсоветами проявлялась большая доля энергии и инициативы. Например, в одном из сельсоветов Верх-Чебулинского района уполномоченный по сенозаготовкам не провел никакой работы и всю эту работу провел сам сельсовет, и при этом довольно успешно [3, С. 3]. Однако моментов, связанных с плохой организацией работы, было больше, и они в последствии пагубно повлияли на рост организации и саму работу в деревне.

Помимо неудовлетворительной организационной работы самих парторганизаций, следует отдельно вы-

делить проблемы, связанные с недостатками и перегибами, происходившими в отношении кулаков, а также бедняков и середняков. Так, некоторые сельские работники проявляли определенные правые настроения. Например, секретарь сельской партийной ячейки в Верх-Чебулинском районе заявлял: «Кулаков у нас нет, мы их всех раскулачили» [Там же, С. 4]. Или можно привести в пример действия райуполномоченного, сумевшего разложить только 5 тысяч пудов из принятого селом плана в 30 тысяч пудов. Кое-где низовой Советский аппарат даже поддавался кулацким настроениям. Так, в Красносельском сельсовете в целом заявляли, что «на кулаков раскладку производить рано, так как хлеб они обмолотили не весь и раскладкой их можно угробить». Председатель сельсовета, женщина-кандидат партии, старалась снизить размер раскладки на кулацкие хозяйства. Или еще пример: в Поломошинском районе женщина-председатель сельсовета находилась под влиянием зажиточных родственников и потому на собрании не одергивала активистов, выступавших за невыполнение плана, и молчала при выкриках брата «Долой план!». Бывали случаи проникновения чуждых элементов в образованные комиссии содействия. В Верх-Чебулинском районе из комиссии содействия выведены два демобилизованных красноармейца, оказавшихся подкулачниками [Там же, С. 2].

В докладной записке «О состоянии и перспективе сельского хозяйства Беловского района» говорится, что после выселения весной 1931 года 607 кулацких хозяйств «классовое чутье райорганизации притупилось, вопросы классовой борьбы стали уходить на задний план, в результате чего довыявление кулаков по району не проводилось». Нажим на кулацко-зажиточную часть парторганизацией проводился слабо, проверка выполнения данных им твердых заданий практически отсутствовала, в результате чего кулацко-зажиточная часть деревни план хлебозаготовок выполнила только на 81,2%. Твердые задания по отдельным видам заготовок не выполнялись вообще несмотря на то, что сроки по ним уже давным-давно истекли [7, С. 26].

В упомянутой ранее резолюции «О работе и состоянии Березовской Райпарторганизации» также приводятся ряд ошибок, допущенных при работе с середняками. Беловская парторганизация не организовала бедняцко-средняцких масс района и колхозников на решительную борьбу с кулаком. Помимо этого, при наличии МТС и прилегающего Крутойярского зерносовхоза, организация не развернула большевистских темпов работы по коллективизации, что привело район к «позорному оставанию» не только от передовых районов, но и среднесибирских (в районе на 20 апреля 1931 года было коллективизировано только 24% хозяйств) [5, С. 9]. В целом ряде сел и колхозов Березовского района отмечалась «явно неправильная линия» по отношению к зажиточ-

ным хозяйствам, к крестьянам, выполнившим задания и вступившим в колхозы. Искусственно обострялись отношения с зажиточными, все беды партработники перекадывали на них, говоря: «Имейте в виду, классовая борьба продолжается, зажиточных мы принимаем в колхозы». Говорили, что они являются вредителями, поэтому на них сосредотачивался весь «огонь» [6, С. 17].

Еще одна частая причина, по которой колхозы сталкивались с проблемами – недостаточная политическая и разъяснительная работа со стороны районных партийных организаций. Например, Бюро Кузнецкого Округкома ВКП(б) на заседании, состоявшемся 24 сентября 1929 года, констатировало, что «до сего времени профорганизациями не были использованы все находящиеся в их распоряжении возможности, направленные к успешному проведению хлебозаготовительной кампании» [8, С. 4]. В частности, не было проведено достаточно разъяснительной работы среди членов профсоюзов, а именно: не были использованы клубы и красные уголки в качестве агитационных очагов, в хлебозаготовительную кампанию не было оказано достаточной помощи местам со стороны руководящих организаций, таких как ОГПБ и Окротдел [Там же, С. 5].

С проблемами, вызванными недостаточной работой руководства, сталкивались и колхозы Беловского района. В сельскохозяйственной коммуне «Имени Ворошилова» ко всему инвентарю и имуществу коммуны существовала обезличка, годового производственного плана не было. Сообщалось также следующее: «Коровы к дояркам не прикреплены, последние часто меняются, вследствие чего запущено пять дойных коров и пропало восемь ягнят, за что никто никакой ответственности не понес и вокруг этого никакой работы не ведется». Помимо этого, женский труд в коммуне использовался слабо, например, по уходу за скотом мужчин было занято 36 человек, а женщин только 26 человек, в то время как все эти мужчины могли быть заменены женщинами. Такое же положение наблюдалось в ряде других колхозов [7, С. 27]. Правления колхозов были распределены так, что «последний не знает своей непосредственной работы, вследствие чего руководит не отраслевой работой, а лишь отдельными бригадами». Рабочий скот не закреплялся за определенными ответственными людьми, что приводило к неправильному использованию его, ответственности за состояние тягловой силы в транспорте никто не нес. Лошади «бродили на воле и за ними никто не следил». Предварительное распределение доходов по колхозам Беловского района проводилось крайне медленно. К примеру, по неточным данным Райколхозсоюза, на 10 декабря 1930 года из 173 колхозов предварительное распределение доходов провели только по 29 колхозам и только по 28 колхозам имелись некоторые данные. По целому ряду колхозов продолжала иметь место уравниловка и искажение в распределении доходов,

если не прямо, так косвенно. В коммуне «Ворошилова» хлеб коммунарам выдавался независимо от того, работают они или нет, без нормы, а если «кончилась мука – шли и получали снова» [Там же, С. 26]. Мясо к годовщине октября выдавалось коммунарам по едокам, на полевых работах мясо выдавалось вообще без учета. Борьба за повышение товарности хозяйства велась слабо, этому способствовали обезличка, отсутствие сдельщины и слабая организация труда.

Все эти явления объяснялись слабым руководством со стороны Райколхозсоюза, не обеспечившим постоянного систематического контроля в работе колхозов и недостаточно занимавшимся вопросами организационно-хозяйственного укрепления колхоза. Также следует отметить недостаточное понимание хозяйственным руководством колхозов вопросов единоначалия, в результате чего отсутствовала персональная ответственность в работе руководителей по отдельным отраслям работы в хозяйстве. Чрезвычайно слабо была развернута массовая разъяснительная работа среди колхозников, вследствие чего по этим колхозам не было соцсоревнования, ударничества, встречного планирования и работы производственных совещаний (с весны по этим колхозам в среднем было проведено только по одному производственному совещанию).

В декабре 1931 года Бюро Кузнецкого райкома ВКП(б) сообщало, что «с руководством социалистическим сектором дело обстоит неважно». Примерами служили две крупные коммуны, имевшиеся в районе – «Имени тов. Сталина» и «Победа». Эти коммуны своими бесхозяйственными действиями тормозили дальнейшую коллективизацию населения, расположенного вблизи них. В частности, отмечались падеж скота и отсутствие дисциплины. Серьезные проблемы наблюдались со строительством скотных дворов, а уборка урожая и сена, в особенности картофеля, «прошла из рук вон плохо», поскольку картофель приходилось копать на субботах людьми, посылаемыми из города. Картофель в овощехранилища не свозился, часть и вовсе была закопана по ямам, в связи с чем имелись опасения гибели последней. С водопоем скота дело обстояло очень плохо: скот приходилось гонять на водопой за два километра в реку [9, С. 26].

Подобные проблемы наблюдались также в колхозах Березовского района. Здесь после райконференции в ряде сел с целью оказания помощи колхозам были созданы ударные бригады. В то же время в некоторых деревнях крестьян коллективизировали ночами. Для этих целей создавали специальные штабы, куда вызывали единоличников, припугивая при этом: «Иди в колхоз, или ты будешь с сегодняшнего дня враг Советскому Союзу». Или, ходя по дворам единоличников, говорили: «Упрашивать скоро не будем, а еще не вступите – хуже

может быть». Штурмовая работа не подкреплялась массово-разъяснительной, она обходилась. Несмотря на то, что настроение бедноты и середняков-единоличников в районе в целом было за колхозы, крестьяне указывали на целый ряд имеющихся недостатков в колхозах, добавляя, что именно это удерживает их от вступления. А вовлекая в колхозы «штурмом», партработники совершенно выпустили дело укрепления существующих колхозов, организацию труда, постановку учета, введение сдельщины. Практические действия районных и сельских организаций вместе с райкомом и ячейками ВКП(б) не обеспечивали быстрого выправления сложившегося положения. Подтверждается это тем, что регулярно проводился учет и записывались трудодни в 30 колхозах из 100, труд книжек было выдано лишь в 70 колхозах [6, С. 15]. Если говорить об итогах массовой работы Березовской Райпарторганизации за время выселения кулаков, то приходится констатировать ее неудовлетворительность. Слабая работа с беднотой, почти отсутствие работы с женщинами и молодежью, слабое привлечение середняков к проработке материалов по выселению кулачества – вот печальный итог слабой работы районной организации [10, С. 41].

Необходимо также упомянуть о проблемах с севом и уборкой урожая. Хлебозаготовительный план зачастую был недостаточно прочно увязан с общеполитическими и хозяйственными задачами, а кампании по заготовке не всегда и не везде придавался массовый характер, что, очевидно, приводило к разного рода искривлениям. Так, в Силинском сельсовете Щегловского района коммунисты были заняты вопросом подготовки к слиянию, из-за чего задачи хлебозаготовок остались позади. В коллективе «Красный крестьянин» не была обмолочена пшеница и значительное количество овса; не сдано сено и не выполнена директива о сборе грубых кормов. невыполнение этой работы Коммуна объясняла тем, что зарвалась с производственным планом и не справилась с уборкой и обещала после объединения с новыми силами обмолотить хлеб «в ближайшее время» [4, С. 9]. Можно предположить, что подобное явление в то время было общим для всего Щегловского района. Общее количество намеченного к сдаче хлеба кулаками ко всей сумме задания по селу равнялось всего лишь 12%. Искривление линии, при слабом нажиме на кулака, привело к слабости темпа хлебозаготовок – сентябрьское задание было едва выполнено. В других <...> селах, где нажим на кулака был проведен правильно, план хлебозаготовок был выполнен к 15 октября 1927 года на 50% и даже 75%. Вторая десятидневка декабря 1927 года также не показывала еще перелома хлебозаготовок: хлеба было заготовлено 3,367 тысяч пудов, что по сравнению с первой декадой давало уменьшение около 200 тысяч пудов и по отношению к прошлому году составляло лишь 63%. Ошибкой отдельных сельсоветов являлось то, что в

верхушечную группу деревни они относили в том числе и «всякого рода лишенцев» [Там же].

Своевременность подготовки к хлебоуборочной кампании являлась задачей исключительной важности как с точки зрения мобилизации масс для ее успешного завершения, так и с точки зрения понижения активности «капиталистических элементов деревни» (т. е. кулаков), всячески мешавших успешности ее завершения. На 1 октября 1929 года охват колхозами крестьянских дворов Кузнецкого округа в процентном отношении составлял 4,6%, а на 10 апреля 1930 года – уже 22,4% [11, С. 13]. Таких цифр удалось добиться несмотря на массовый отлив крестьян и развал ряда колхозов. Таким образом, можно утверждать, что ход коллективизации в Кузнецком округе изначально проходил достаточно быстрыми темпами, пусть и не всегда удачно [12, С. 258]. Ситуация с севом была несколько иной. Учитывая слабый ход сева технических культур, Бюро Кузнецкого окружкома ВКП(б) летом 1930 года предложило всем РК, фракциям советских и кооперативных органов последние дни сева максимально использовать для увеличения посева технических культур как в колхозах, так и единоличном секторе. Наряду с этим было принято необходимым считать использование на посев технических культур свободных земель молочно-овощных ферм Сибкрайсоюза [13, С. 20]. Несмотря на эти меры, к 14 июля 1930 года ход подготовки к хлебо- и сеноуборочной кампании как в окружных, так и районных организациях Кузнецкого округа можно было считать неудовлетворительным [12, С. 259]. Самой главной проблемой, негативно влиявшей на ход уборки хлеба, безусловно, являлась неуккомплектованность колхозов и единоличников необходимым сельскохозяйственным инвентарем и машинами, смазочными и горючими материалами, кадрами. Среди прочих причин можно выделить следующие: искривления линии партии при проведении учета объектов обложения, случаи зачисления середняков в кулаки, надежды на самотек, сдерживание притока новых членов колхозов и ослабление работы по коллективизации в целом. В связи с необходимостью полного выполнения хлебозаготовок к 1-му декабря, фракции ОИКа и всем РК было поручено срочно проработать мероприятия по организации быстреего обмолота урожая в колхозном и единоличном секторах, причем уборку и обмолот необходимо было организовать так, чтобы обеспечить выполнение плана заготовок колхозами к XIII-ой годовщине Октябрьской революции [Там же, С. 258].

В целом ряде колхозов Березовского района нормы вырабатывались на 75%, хотя сами нормы были достаточно низкими, при этом явно отмечался недостаток рабочей силы в колхозах [6, С. 19]. Отсутствие последовательной решительной борьбы со стороны парторганизации за успешное проведение сева, необеспеченность

руководством привело к тому, что не были организованы колхозники, беднота и середняки-единоличники на решительную борьбу с кулаком и его агентурой. Из 22 ячеек и кандидатских групп регулярно занимались вопросами хода сева, как в обсуждении, а также и практическом руководстве только шесть ячеек, остальные заслушивали и принимали только формальные решения, а иногда вовсе их не принимали, не обеспечив правильной расстановки сил. В руководстве как подготовки, так и хода сева зачастую выпадал единоличный сектор. Вместе с этим нужно отметить и неудовлетворительное руководство сельских советов. Не касаясь характеристики кампании по остальным округам, необходимо также отметить причины как общего замедления хода кампании, так и пестроты развития хлебозаготовок по отдельным округам. Несомненно, основной причиной являлось отсутствие стимула у крестьян для продажи хлеба. По подсчетам Крайторготдела, только через основных заготовителей с октября по 20 декабря крестьянством было реализовано разной продукции на 38,5 млн рублей, тогда как в то же время в предыдущем году было реализовано на 41,5 млн рублей, т. е. сокращение средств, полученных деревней за реализацию продуктов, выразилось в 3 млн рублей [14, С. 65]. Фактически же деревня получила значительно меньше промтоваров и поэтому реализация хлебных ресурсов проходила с замедленным темпом. Для хлебозаготовок использовались все остатки товаров на местах и текущие поступления, однако, это количество было настолько ничтожным, что никакого эффекта произвести не могло.

Проблем, с которыми сталкивались колхозы и партруководство на пути коллективизации, было много. Какие-то проблемы были вызваны ускоренными сроками певревода деревни на социалистические рельсы, какие-то – некорректными действиями со стороны партийных управленцев на местах. Одних проблем спокойно можно было избежать, отнесись все руководители на всех уровнях к своим обязанностям со всей необходимой ответственностью. Другие же были, скорее всего, неизбежны, поскольку сам процесс коллективизации ломал жизнь и устои крестьян. Недочеты в работе партийных руководителей и ответственных лиц, нехватка инвентаря и неуккомплектованность, недостаточная политическая работа и перегибы по отношению к беднякам и середнякам, трудности с выполнением плана сева/уборки урожая – лишь основные проблемы, с которыми пришлось столкнуться деревне на пути социалистической перестройки. Коллективизация повлияла на тысячи судеб, оставив, без сомнений, глубокий след не только в экономике, но и во всем советском обществе. Однако, несмотря на все допущенные в ходе ее проведения ошибки и следующие за ними проблемы, руководству страны в целом удалось добиться того, что колхозы превратились в бесперебойный источник ресурсов для нужд государства [15, С. 37].

ЛИТЕРАТУРА

1. История Кузбасса. В трех томах. Т. 2, кн. 2: Кузнецкий край на переломе эпох в 1890-х – начале 1940-х годов / А.Н. Ермолаев, А.Ю. Карпинец, Н.М. Морозов и др.; под науч. ред. А.Н. Ермолаева. – Кемерово: Кузбасская медиагруппа; ArtAvis, 2021. – 380 с.
2. Письмо заведующего отделом колхозов представительства «Сибсельскосоюза» Прищепова и группового агронома Вяткина в Кузнецкий окружком ВКП(б) о состоянии коллективизации в Кузнецком округе. Не позднее июня 1928 г. // Неизвестный Кузбасс: сб. архивных документов. Вып. 3. Крестьянство Кузбасса (1925–1941). 2005. С. 42–43.
3. Государственный архив Новосибирской области (ГАО). Ф. П-2. Оп. 1. Д. 3607. Л. 2–4.
4. Государственный архив Новосибирской области (ГАО). Ф. П-2. Оп. 1. Д. 3607. Л. 9.
5. Государственный архив Новосибирской области (ГАО). Ф. П-3. Оп. 4. Д. 75. Л. 7–10.
6. Государственный архив Новосибирской области (ГАО). Ф. П-3. Оп. 4. Д. 75. Л. 14–21.
7. Государственный архив Новосибирской области (ГАО). Ф. П-3. Оп. 4. Д. 74. Л. 25–28.
8. Государственный архив Новосибирской области (ГАО). Ф. П-2. Оп. 1. Д. 3778. Л. 4–5.
9. Государственный архив Новосибирской области (ГАО). Ф. П-3. Оп. 4. Д. 127. Л. 26–27.
10. Государственный архив Новосибирской области (ГАО). Ф. П-3. Оп. 4. Д. 75. Л. 39–47.
11. Государственный архив Новосибирской области (ГАО). Ф. П-2. Оп. 1. Д. 4264. Л. 11–18.
12. Государственный архив Новосибирской области (ГАО). Ф. П-2. Оп. 1. Д. 4259. Л. 258–259.
13. Государственный архив Новосибирской области (ГАО). Ф. П-2. Оп. 1. Д. 4264. Л. 20–21.
14. Государственный архив Новосибирской области (ГАО). Ф. П-2. Оп. 2. Д. 291. Л. 63–68.
15. Кондрашин В.В. Хлебозаготовительная политика в СССР в годы первой пятилетки и ее результаты. // Гуманитарные науки Сибири. Вып. №4 / глав. ред. В.А. Ильиных, отв. ред. С.Н. Андреевков. – Новосибирск: Издательство СО РАН, 2013. С. 34–38.

© Ефремов Илья Денисович (Efremov2907.97@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АВАРСКОЕ ХАНСТВО НА ПИКЕ ПОЛИТИЧЕСКОГО ПОДЪЕМА: ПРОЦЕСС ИНТЕГРАЦИИ В СОСТАВ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XVIII — НАЧАЛО XIX ВВ.)

Казамбиева Патимат Магомедхабибовна

Аспирант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала
garunovanina@mail.ru

**AVAR KHANATE AT THE PEAK OF ITS
POLITICAL RISE: THE PROCESS OF
INTEGRATION INTO THE RUSSIAN
EMPIRE (SECOND HALF OF THE 18TH –
BEGINNING OF THE 19TH CENTURIES)**

P. Kazambieva

Summary: The article examines the strengthening of the pro-Russian orientation of the Dagestani rulers, which testifies to its political integration, using the example of the Avar Khanate. It is analyzed that the studied relationships depended not only on domestic political events, but also on foreign policy events in the Caucasus region. Based on several archival data, attention is focused on the socio-economic and socio-political situation in the Caucasus in the 18th – first half of the 19th century in the context of the integration of the region into the Russian Empire, which is important for the possibilities of comparative analysis of the development of regions in the period preceding their entry into the multinational Russian state. In conclusion, it is concluded that Russia's integration policy in the Caucasus and in relation to the Avar Khanate, was considered in the context of the geopolitical interests and claims of Russia, Persia, and the Ottoman Empire.

Keywords: Dagestan, Avar Khanate, integration, Russian Empire, North Caucasus, governor, khan.

Аннотация: На примере Аварского ханства рассмотрены роль феодального владения в духовной жизни Дагестана, прослежены вопросы усиления тенденций пророссийской ориентации дагестанских владетелей, свидетельствующие о его политической интеграции. Проанализировано, что исследуемые взаимоотношения зависели не только от внутривнутриполитических, но и внешнеполитических событий в кавказском регионе. На основе ряда архивных данных акцентировано внимание на социально-экономической и общественно-политической ситуации на территории Северного Кавказа в XVIII – первой половине XIX в. в контексте интеграции региона в состав Российской империи, что немаловажно для возможностей сравнительного анализа развития регионов в период, предшествующий их вхождению в состав многонационального российского государства.

В заключении сделаны выводы о том, что интеграционная политика России на Кавказе в целом и, в частности в отношении Аварского Ханства, рассматривалась в контексте геополитических интересов и притязаний России, Персии и Османской Империи.

Ключевые слова: Дагестан, Аварское ханство, интеграция, Российская империя, Северный Кавказ, наместник, хан.

Введение

Современные этнополитические процессы, происходящие в Российской Федерации, характеризуются стремлением народов к своеобразному «этническому ренессансу», более полному познанию своей национальной истории. Одно из направлений этого стремления – изучение с позиций историзма и научного объективизма государственных образований прошлого, их взаимодействий с соседними государствами, которые способствовали в итоге, становлению многонационального Российского государства. Тема актуальна для рассмотрения, так как рассматривает один из важнейших регионов на юге России в хронологический период, в течение которого произошли основные сдвиги в международной политике. В истории Дагестана большое значение имеет исследование взаимоотношений феодальных владений, от которого всецело зависело политическое положение всего региона. В современных условиях об-

ращение к исторической ретроспективе серьезно актуализирует данную тему исследования, тем более что еще существуют отдельные страницы истории Дагестана, требующие особого исследовательского внимания.

К теме политического развития региона обращался ряд авторов (Умаханов С.-С. К.[1], Магомедов Р.М.[2], Х.-М.О. Хашаев [3], Гаджиев В.Г.[4], Абдулпатахов М.А. [5], Айтберов Т.М. [6], Хапизов Ш.М.[7] и др., есть опубликованные сборники документов [8], но вместе с тем, она не нашла еще завершеного рассмотрения в дагестановедении. История Аварского ханства имеет мало численные источники, и мы можем говорить об узости источниковой базы по вопросу интеграции ханства в состав Российской империи. Самостоятельным предметом исследования интеграционный процесс Аварского Ханства, как и других политических образований Дагестана, в состав России не становился, что дает основание утверждать о слабой разработанности предлагаемой

проблемы в отечественной историографии.

В советский период в исторических исследованиях было принято основное внимание уделять социально-экономическим проблемам, акцентируя внимание на социальном антагонизме и классовых противоречиях. К тому же методологические исследовательские подходы противоречили проведению объективных исследований, в том числе по представленной проблеме. Не менее важное обстоятельство в пользу необходимости данной разработки в том, что с тех пор, как были проведены исследования советскими историками, прошло достаточно времени, в течении которого стали известны и доступны дополнительные источники по теме, а также их научная интерпретация. Эти факторы и обстоятельства дают основания с позиций новых методологических подходов и доступных источников исследовать и интерпретировать проблему исследования.

Аварское ханство и его роль в духовной, социально-экономической и военно-политической истории Дагестана

Исследование истории взаимоотношений феодальных владетелей Дагестана между собой и с Россией, имеет особую значимость для социальной и научной оценки сути не просто исторических, но и современных культурных и духовных тенденций. Это связано с тем, что процессы, позволяющие рассмотреть формирование политических элит очень актуальны и востребованы, хотя отдельные аспекты темы еще не полностью исследованы.

Необходимо отметить, что состояние общественно-политической ситуации и межэтнических отношений делают необходимым осмысление истории взаимоотношений наших народов в прошлом. Подлинно научную и объективную историю прошлого любого народа невозможно воссоздать без глубокого и всестороннего исследования взаимоотношений различных государственных образований, существовавших на территории Дагестана.

Изучая опыт развития подобных государственных образований, на примере Аварского ханства, мы сможем воссоздать модель того, какими были особенные и общие черты различных государственных владений Среднего Дагестана, сосредоточить внимание на системе административного и политического управления, определить специфику развития хозяйственной и торговой сферы государственных образований, определить уровень социального и экономического развития региона.

Аварское ханство сыграло ключевую роль в политической, военной, экономической, социальной истории

региона, постепенно двигалось к сближению с Россией, с которой его связывал комплекс экономических и военно-политических факторов. На процесс интеграции влияли различные колебания в политической жизни, внутривнутриполитической ситуации в самой России и международной обстановке. Процесс постепенной интеграции ханства в состав России была серьезным фактором улучшения отношений между ними, и в конечном итоге, одной из предпосылок присоединения к Российской империи, имевшей судьбаносное значение для Дагестана и его народов.

Такие оценки мы можем встретить не только у ряда местных авторов, но и например, в сочинении офицера Я. Костенецкого, который в 1837 году писал, что «Авария была некогда самым сильнейшим в горах Лезгистана обществом – ханством. Она не только владела многими, теперь уже от нее независимыми обществами, но была почти единственной повелительницею в этой части гор, и ханов ее трепетали все соседи. Во второй половине XVIII столетия воинственный Омар-хан заставил платить себе дань грузинского царя Ираклия II, ханов дербентского, кубинского, бакинского, ширванского, шекинско-го и пашу ахалцыхского, за то только, чтобы не опустошать их владений». [5, с.7]

В исследуемый период на территории Среднего Дагестана Аварское ханство было главным феодальным владением. Этому способствовали такие факторы, как увеличение сферы влияния ханства на территорию союзов сельских обществ, которые находились с ними по соседству. Следует учитывать и такой немаловажный фактор, как укрепление в XVII веке центральной власти.

Другие дагестанские владетели, используя разные формы союзов, пытались искать с аварскими феодалами взаимодействие. Это было связано с тем, что в политической жизни позиции аварских ханов, (или как их часто называли нуцалов) были крепкими, поэтому соседи были поставлены в ситуацию вынужденной уплаты им налогов.

В самой территории Аварии, природные и климатические условия были не благоприятными, даже в сравнении с другими такими же владениями Среднего Дагестана, например Мехтулинского ханства или шамхальства Тарковского. Правители Аварии старались очень активно поддерживать экономические, торговые, культурные контакты и связи с соседними обществами и феодалами. Именно таким образом они добивались компенсации за недостаточное количество хороших пастбищ и пахотных земель. Использовался и такой фактор, как посреднические функции и создание безопасности торговцам, при движении товаров по пути «равнина-горы», для чего даже принимались различные правовые нормы. Все экономические и хозяйственные контакты между гор-

скими сообществами, опирались на маршруты и торговые пути, при помощи которых разные территории Дагестана могли объединяться в одно контактное торговое пространство. В этом направлении особую роль стали играть крупные населенные пункты, которые сформировались как центры торговли и обмена и которые играли главную роль в развитии торговых и экономических контактов горцев.

Политика Российской империи на Северном Кавказе в данный промежуток времени, способствовала нормализации политической и военной в регионе, помогала укрепить мир между феодалами Дагестана и создавала равновесие разных политических сил в регионе.

Российские власти были заинтересованы в укреплении своего влияния в регионе, но вместе с тем, предпринимали определенные меры для того, чтобы не создать условия для усиления какого-либо отдельного феодального владения в регионе.

Российская империя использовала разные способы, для того чтобы привлечь на свою сторону местных феодалов, и огромную роль в этом процессе играла торговля и экономическая политика, особенно когда мы говорим о XVIII веке. Следует понимать, что это время для России было немаловажным, так как, кроме того, что это был в самой России бунташный век, так и здесь на территории Северного Кавказа с 1785 года начинается движение шейха-Мансура. Хан, конечно, не принял участие, но многие простые владетели примкнули к нему.

Для характеристики той роли, которую Аварское ханство со временем приобрело, следует привести период правления аварского хана Ума-хана, правившего в конце XVIII – нач. XIX в., для чего следует привести введенных в научный оборот ряд оригинальных источников среди которых и прежде всего переписки Ума-нуцала с правителями и влиятельными лицами Кавказа и России.

Полковник генштаба Российской армии А. Неверовский в 1848 году писал о нем, что все его владения превосходили немногим нынешние аварские владения – но, дополнялись еще и дерзкою предприимчивостью и необыкновенною неустрашимостью, что позволило ему привлечь на свою сторону много сторонников. Эти сторонники участвовали в его походах, он приобрел сильное влияние и политический вес в горах, подчинил себе, некоторым образом, многие вольные общества, свободные дагестанцы являлись к нему по первому призыву, как бы признавая его власть над собою. [9, с.34]

По приводимым им сведениям, видно, что Умма-хан имел в своем распоряжении большие финансовые средства, а дань ему в той или иной форме выплачивали ханы Дербентский, Кубинский, Бакинский, Ширванский, Ша-

кинский, Паша Ахалцкский и грузинский царь Ираклий II. [10, с.7] В пересчете на русские деньги это было порядка восьмидесяти пяти тысяч рублей серебром. Конкретно, в денежном исчислении, Аварское ханство при Уммахане получало дань от грузинского царя 12 тыс. рублей, кроме того, он снабжал периодически продовольствием от 5 до 10 тыс. «лезгинских» войск; от хана карабахского – 15 тыс. руб., от елизаветпольского – 7 тыс. руб., от нухинского – 9 тыс. руб., от дербентского, от кубинского, бакинского и ширванского – 20 тыс. руб., от ахалцкского паши – 7 тыс. руб. серебром. [11, Л.60]

Но, как бы мы не оценивали и воспринимали объемы средств и достоверность перечисленных сведений, можно сделать вывод о том, что Аварское ханство во второй половине XVIII- первой половине XIX в., было одним из сильных и могущественных феодальных владений, с которым не могли не считаться и, не искать с ним хороших отношений не только другие владетели дагестанских феодальных владений, но и соседних закавказских ханств. [1, Л.782]

Аварское ханство в системе интересов России, Ирана и Турции

Данный регион в планах Российской империи имел геополитическое значение, что способствовало активизации ее политики в регионе. В отличие от Турции и Ирана, Российская империя смогла очень быстро и своевременно оценить то значение и роль, которую данный регион имел и как зона контактов между Востоком и Западом, и как место наблюдения за действиями Ирана и Турции. Аварское ханство было сильным, но не единственным крупным владением. Политические взаимоотношения с Мехтулинским ханством и Тарковским шамхальством, также располагавшимися в среднем Дагестане, соответствовали формировавшейся политической ситуации в регионе.

С начала XVIII в., и до нашествия Надир-шаха, стала формироваться новая тенденция в политической истории Дагестана: создание коалиций владетелей. Это происходило в условиях, когда военно-дипломатическая политика традиционно соперничавших за господство на Кавказе региональных держав – Ирана, Османской и Российской империй, дала старт борьбе Ирана и Турции за Дагестан, когда разрушались и проверялись на прочность структуры и определялись сторонники и приверженцы каждой из империй, когда формировалась прослойка феодалов с пророссийской ориентацией. По мнению исследователя Р.М. Магомедова, дагестанских владетелей к поляризации подталкивали политические процессы, зарождавшиеся за пределами Дагестана. [2, с.67]

Исследователи Абдулпатахов М.А. и Гарунова Н.Н.

справедливо полагают, что каждая из правящих элит, когда выбирала для себя направление во внешней политике, старалась учитывать в первую очередь собственные политические интересы. Это объясняет нам, почему в отдельные исторические периоды, векторы внешней политики у горских феодалов имели сильные различия. [6, с.36]

Самое тесное и быстрое сближение интересов народных масс и правящих элит можно было заметить в те периоды, когда возникала внешняя угроза и они объединялись несмотря на наличие междоусобиц и противоречий. Самый яркий пример такого сближения, это объединение всех горцев в период борьбы против Надир-шаха.

В отдельные периоды истории Аварское ханство позиционировало себя как религиозный центр, особенно после того, как стали использовать династические связи с разными крупными феодальными владельцами. Подобные династические браки имеют глубокие корни в истории Дагестана, но особенно важную роль сыграли в условиях политической раздробленности и полиэтничности Дагестана. Эти связи длительный период времени носили дружественный характер, базировались, как на экономических, политических интересах обеих сторон, так и подкреплялись династическими, брачными связями представителей правящих родов феодальных владений.

В изучаемое время политические события в целом были связаны с интересами Россией, Ираном и Турцией в регионе, которые стремились установить господство в Дагестане. Вместе с тем, в условиях геополитических интересов ряда держав, заметна ориентация Аварского ханства на Россию. Иллюстрацией этого может служить большой пласт документов архивохранилищ, по которым мы видим стремление ханов войти в подданство России еще с конца XVIII в.

Например, 12 августа 1786 года, на имя кавказского генерал-губернатора Потемкина П.С., поступило письмо от Ума-хана аварского, в котором он заявлял о своей преданности России. Он писал, что получил письмо от князя Уракова (ранее, общался также с другим офицером Чориним), просит вновь засвидетельствовать свою преданность России, и о том, что никаких действий, которые противодействовали бы интересам, России не наносил. Понимая, что он может получить благоволение от императрицы, он сообщал, что отверг все то, что ему предлагалось другими сторонами, в том числе отказался от помощи шейху чеченского общества имаму Мансуру. [13, Л.95]

Более месяца спустя, 22 сентября 1786 года, кавказский генерал-губернатор П.С. Потемкин, отправил ра-

порт президенту военной коллегии Потемкину Г.А., в котором приводил доводы, что Ума-хана аварского можно принять в подданство России. Он указывает на тот факт, что хан не просто от турок отдалился, но и проявил верность, поэтому в случае необходимости его можно использовать с пользой для службы Ее императорского величества. [14, Л. 92]

В тот же год, 9 октября, Ума-хан аварский написал письмо Потемкину Г.А., президенту военной коллегии с заверением вновь своей преданности и готовности быть полезным Российской империи. Он писал, что продолжил оказывать искренние услуги, никогда не выступал против интересов России, потому что очень доброжелательно настроен к ней. Он повествует, что несмотря на обещанные ему выгоды и посулу, отказался сотрудничать с турками, так как верен слову и еще раз свидетельствует о своей преданности. [15, Л.93]

В октябре 1786 года аварский Ума-хан подал прошение на имя Екатерины II о награждении его за преданность России. Обращаясь к ней с почтением, с указанием титулов, он описывал свои заслуги и ту верность, которую он проявил в интересах империи, добавляя, что Потемкин Г.А. об этом знал подробно. При этом он подчеркивал, что эта верность не сиюминутная, она длительная и непоколебимая, будет всегда, в связи с чем он просил благоволения и щедрости по отношению к нему. [16, Л. 94]

12 июня 1787 года, кавказский генерал-губернатор Потемкин П.С. написал Ума-хану аварскому письмо, в котором он дал совет продолжать также хранить преданность интересам России и сообщил, что ему посланы подарки и деньги. В начале письма он сообщал, что два письма им были получены через чиновника Даду и прапорщика Филатова, после ознакомления с которыми он был удивлен, так как вновь шла речь о прощении к императрице о награждении. Он поясняет, что все письма были отправлены императрице с его замечаниями, но награды не были им получены для хана. Потемкин подчеркивает, что ни один из феодальных владельцев не мог похвастаться той дружбой, которую он демонстрировал по отношению к хану. Он удивлялся и писал, что не припомнит события похода Ума-хана в Грузию с двадцатитысячным войском, когда лично Потемкин давал ему советы, связанные с отказом денежной помощи от турок. Потемкин полагает, что даже сравнивать не стоит, кто более великий в мире, Россия или Порты, поэтому о щедрости российского правительства знают по всему миру. Он поясняет, что его чиновник Дада лично сам видел какой прием ему, как уполномоченному хана оказал Г.А. Потемкин, какой передал подарок. Он поясняет, что Россия очень щедрая, надо подождать, и никто не может знать какие милости он может получить, потому что без наград его, императрица Екатерина, за помощь россий-

скому престолу не оставит. Дав такой дружеский совет, от себя лично передал табакерку и триста рублей золотом и 200 рублей серебром. [17, Л.181]

В 1788 году, в письме от 12 апреля дербентский Фетали-хан на имя командующего Кавказским и Кубанским корпусами Текелли П.А., описывал события, связанные с заключением перемирия с Ума-ханом. Он пояснял, что Ума-хан вместе с людьми Ибрагим-хана из Шуши, а также части дагестанцев, решил для сражения прийти к Ширвану. Фетали-хан узнал об этом случайно, и все равно успел собрать людей, продемонстрировав готовность идти до конца, после чего аварский хан принял решение примириться и ушел в Карабаг. Каким образом сложились бы события дальше он не знал, а часть информации передал с нарочным словесно. С грузинским царем Ираклием, он писал, имел хорошие отношения. В конце письма он поздравил Текелли П.А. с победами, пожелав ему дальнейших успехов. [18, Л.100]

Командующий Кубанским и Кавказским корпусами П.А. Текелли написал 4 февраля 1789 года рапорт Потемкн Г.А., как президенту Военной коллегии, в котором сообщал об отправлении аварскому хану подарков и говорил о необходимости пропустить через Кизляр его деньги.

Ума-хан аварский через своего нарочного Магомет-агу, с изъявлениями дружеских намерений, просил прислать ему в подарок хорошие часы и сто пудов железа. Кроме того, он просил пропустить свободно через Кизляр его собственные деньги в размере 350 рублей.

Полагая, что хан демонстрирует постоянное расположение к России, Текелли взял на себя ответственность и разрешил пропустить деньги, а также отправил в подарок часы, которые с трудом нашли «в местности», и железо. При этом аварскому хану было обращено внимание на то, чтобы он продолжал «союзничать» с грузинским царем и передавать сведения о его передвижениях. [19, Л.46]

В 1790 году, в письме от 25 апреля, посланец Ума-хана аварского в комендантской канцелярии Кизляра, сообщил об антирусской деятельности эмисаров султана в Дагестане. От турецкого султана в кумыкские и персидские пределы прибыли посланники с письмами, в которых содержались призывы выступить на стороне турок против России. Турки создали в Анапе двадцатитысячное войско, которое возглавил паша Батал, поэтому предлагалось новым союзникам одновременно, с двух сторон, идти в первую очередь на Кизляр. Этот город-крепость был олицетворением русской власти на Кавказе, поэтому многие завоеватели пытались нанести урон именно этому городу. Часть владетелей, вместе с Ума-ханом не дали согласия на выступление против турок, од-

нако контакты были, и они заявили, что они могли идти в пределы России, но турки не прислали им денег для войска, поэтому эти слова были для них просто пустыми обещаниями. Турецкие посланники контактировали с кумыкскими князьями, чтобы они, соединившись с пашой Сулейманом, совершили поход в грузинские земли, однако султан хотел именно похода на Кизляр. Ума-хан отправил в чеченские села своего уполномоченного для того, чтобы ему сообщили о приходе российских войск, которые он намеревался защищать в случае необходимости. [20, Л.11]

Пришло время нового XIX столетия, меняется ситуация на Кавказе, меняются правители, появляются новые лица, но Аварское ханство также продолжает играть важную роль в политике Российской империи на Кавказе и демонстрирует верность договоренностям.

Главнокомандующий на Кавказе Цицианов П.Д. получил 3 октября 1802 года инструкцию и предписание Александра I о том, чтобы привести к присяге на верность Российской империи Султан-Ахмедхана аварского.

После подписания ханом присяжного листа, от имени императора следовало вручить деньги в сумме пять тысяч рублей серебром, при этом следовало тщательно проконтролировать, чтобы он выступал как попечитель безопасности от возможных набегов не только своих областей, но и территорий прилегаемых к границам Грузии. Для этого ему необходимо содержать в порядке и готовности войско, о чем ему следует сообщить и провести необходимые распоряжения для выплат жалования. На Цицианова возлагалась обязанность помогать хану, стараться чтобы местные владетели не наносили ему ущерб и обиду, удерживались от конфронтации и знали, что об этом будет доложено императору. [21, Л.1]

Примерно через полгода, 11 апреля 1803 года, были подписаны условия, которые принял Султан-Ахмед-хан, когда вступил в подданство России. В числе прочих условий он должен был дружить с принявшими присягу владетелями и в случае ссоры, беспристрастно рассмотреть все по закону. При сложных вопросах предполагалось использовать посредника из числа союзного хана, в случае военных конфликтов проявлять осторожность и союзникам помогать максимально возможным количеством войск, предпринимать усилия для того, чтобы охранять собственные и пограничные территории к пределам Грузии, оказывать поддержку купечеству. [22, Л.2]

Главнокомандующий на Кавказе Цицианов П.Д. отправил 11 апреля 1803 года донесение для коллегии иностранных дел по исполнению указа императора Александра I, в котором говорилось о приведении к присяге Султан-Ахмед-хана к присяге. На основании указа от

3 октября 1802 года, Цицианов отправляет капитана Терского войска Мещерякова к аварскому хану для вручения грамоты, в которой объяснялись обязанности хана как верноподданного. [23, Л.3]

В рапорте командира кабардинского полка Орбелиани Д.З., который был направлен 28 февраля 1807 года главнокомандующему на Кавказе Гудовичу И.В., прописывались все обязательства аварского хана перед правительством России и отправка аманатов. Хан обязался сохранять верность Его императорскому величеству, удерживать всех подвластных от грабежей, не укрывать беглых людей. [24, с. 383]

27 января 1810 года главнокомандующий на Кавказе Тормасов А.П. отправил письмо аварскому хану Султан-Ахмед-хану, в котором выражена была благодарность за верность на службе России, а также за то, что он привел в число подданных отдельных аварских сельских обществ, подчеркнув, что его усердие никогда не останется незамеченным и не вознагражденным. [25, с. 610]

Таким образом, при исследовании процессов, связанных с усилением пророссийской ориентации дагестанских владетелей на примере Аварского ханства, мы можем проследить процессы постепенной интеграции Дагестана в российское государственное пространство.

Опыт совместного проживания дагестанских народов в условиях полиэтничности, на протяжении длительного периода, давал возможность народам сохранить свою независимость, удачно лавировать между интересами Турции, Ирана и России. На примере одного из крупных владений, Аварского ханства, мы можем говорить, что усилилась его пророссийская тенденция, приведшая впоследствии к политической интеграции.

Выводы

Таким образом, появление Российского государства на территории Северного Кавказа, усиливало пророссийскую ориентацию дагестанских владельцев, свиде-

тельствующая об их политической интеграции. Интеграционные процессы во многом были обусловлены уровнем развития и характером экономических взаимоотношений внутри ханства и за ее пределами, большую роль играли и династические связи между владельцами, контакты в хозяйственной и экономической жизни.

Следует обратить внимание, что дворянская историография, а также историография новейшего времени, достаточно часто скептически оценивала подобные феодальные владения, часто ставили под сомнение сам факт государственности шамхальства или ханства. Мы можем согласиться, что они в сравнении с другими образованиями, в той же Российской империи, могли показаться незначительными по количеству населения или размерам территории. Но мы акцентируем внимание на их самоорганизации, наличия дипломатического опыта, понимание необходимости объединения при внешнеполитической опасности. Тем более, мы не можем говорить о том, что эти образования ушли в прошлое, потому что историки, политики, все равно будут обращать свое внимание на историю данных государственных образований. Это связано с тем, что современную политическую карту невозможно без изучения и знания истории.

Научную картину истории любого региона, любого народа, следует воссоздать с помощью глубокого и всестороннего исследования взаимоотношений центра и государственных образований, сформировавшихся на территории республики. На примере Аварского ханства можно продемонстрировать модель формирования структуры политического, административного управления, исследовать уровень экономического и социального развития.

Аварское ханство было влиятельным владением, отстаивало свои интересы на территории Северного Кавказа и Закавказья. Наличие давней дипломатической культуры, использование потенциала династических браков, позволяло народам Дагестана достаточно продолжительно лавировать между тремя империями, сохраняя свою политическую независимость.

ЛИТЕРАТУРА

1. Умаханов М.-С.К. Феодальные владения Дагестана в XVIII — начале XIX в. и их взаимосвязи (экономический аспект). [Монография]. - Махачкала: Институт ИАЭ ДНЦ РАН. 2008. 256 с.
2. Магомедов Р.М. Общественно-экономический и политический строй Дагестана в XVIII – первой половине XIX в. Махачкала: Дагкингиздат, 1957. 408 с.
3. Хашаев Х.-М.О. Общественный строй Дагестана в XIX веке [Текст] / Акад. наук СССР. Дагест. филиал. - Москва: Изд-во Акад. наук СССР, 1961. 262 с.
4. Гаджиев В.Г. Роль России в истории Дагестана [Текст] / Акад. наук СССР. Дагест. филиал. Ин-т истории, языка и литературы им. Гамзата Цадасы. - Москва: Наука, 1965. 391 с.
5. Костенецкий Я. Записки об аварской экспедиции на Кавказе 1837 года. СПб., 1851.
6. Абдулпатахов М.А., Гарунова Н.Н. Еще раз к вопросу об особенностях взаимоотношений дагестанских владетелей с российскими военными властями в первой трети XVIII века//Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2. Гуманитарные науки. 2022. Том 37. Вып. 3. С.35-42.

7. Айтберов Т.М. Материалы по хронологии и генеалогии правителей Аварии (VIII–XIX вв.) // Источниковедение средневекового Дагестана. Махачкала, 1986. С. 154.
8. Хапизов Ш.М. Ума-нуцал (Умахан) Великий (очерк истории Аварского нуцальства второй половины XVIII в.). Махачкала, 2013. 216 с
9. Русско-дагестанские отношения в XVIII — начале XIX в. Сб. документов / АН СССР, Даг. фил., Ин-т истории, яз. и лит. им. Г. Цадасы; [Сост. В.Г. Гаджиев и др.]; Отв. ред. В.Г. Гаджиев. — Москва: Наука, 1988. 355 с.
10. Неверовский А. Краткий исторический взгляд на Северный и Средний Дагестан до уничтожения влияния лезгинов на Кавказе. СПб., 1848. С. 34.
11. Костенецкий Я. Записки об аварской экспедиции на Кавказе 1837 года. СПб., 1851. С. 7.
12. Российский государственный военно-исторический архив (далее РГВИА), ВУА д. 6165. Л.60.
13. ГКУ РД «Центральный государственный архив Республики Дагестан». Ф.15. Оп.9. Д. 24. Л. 78.
14. РГВИА. Ф. 52. Оп. 194. Д. 366, ч. 4. Л. 95.
15. РГВИА. Ф. 52. Оп. 194. Д. 366, ч. 4. Л. 92.
16. РГВИА. Ф. 52. Оп. 194. Д. 366. Ч. 4. Л. 93.
17. РГВИА. Ф. 52. Оп. 194. Д. 366, ч. 4. Л. 94.
18. РГВИА. Ф. 52. Оп. 194. Д. 408, ч. 1. Л. 181.
19. РГВИА. Ф. 52. Оп. 194. Д. 481. Л. 100.
20. РГВИА. Ф. 52. Оп. 194. Д. 516. Л. 46.
21. РГВИА. Ф. 52. Оп. 194. Д. 563. Л. 11.
22. Центральный государственный исторический архив Грузии (далее ЦГИАГ). Ф. 29. Оп. 1. Д. 17. Л. 1.
23. ЦГИАГ. Ф. 29. Оп. 1. Д. 17. Л. 2.
24. ЦГИАГ. Ф. 29. Оп. 1. Д. 17. Л. 3.
25. Акты, собранные Кавказской археографической комиссией [АКАК]: В 12 т. / Под ред. А.П. Берже. — Тифлис, 1869. — Т. 3. — 767с. АКАК. Т. 3. С. 373, 374.
26. Акты, собранные Кавказской археографической комиссией [АКАК]: В 12 т. / Под ред. А.П. Берже. — Тифлис, 1870. — Т. 4. — 767с.

© Казамбиева Патимат Магомедхабибовна (garunovanina@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ И СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДРЕВНЕЙ РУСИ

FEATURES OF STATE FORMATION AND SOCIO-POLITICAL DEVELOPMENT OF ANCIENT RUS'

*I. Lavrova
N. Kopayeva*

Summary: The article examines the process of socio-political development of Rus, its features, different from the development of the "state", "statehood" in the usual sense. Today, more and more historians are inclined to think that the concepts of territorial integrity, a single economic and political space are poorly applicable to the Old Russian state.

Keywords: Rus, Old Russian state, ethnic group, Slavs, Polyans, Vyatichi, territories, state, traditions, paganism.

Лаврова Ирина Анатольевна

кандидат исторических наук, доцент, Ордена трудового красного знамени ФГБОУ ВО «Московский технический университет связи и информатики»
iralavrova@mail.ru

Копяева Нина Викторовна

кандидат исторических наук, доцент, Ордена Трудового Красного Знамени ФГБОУ ВО «Московский технический университет связи и информатики»
iralavrova@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается процесс социально-политического развития Руси, его особенности, отличные от развития «государства», «государственности» в привычном понимании. Сегодня все больше историков склоняется к мысли о том, что к Древнерусскому государству слабо применимы понятия территориальной целостности, единого экономического и политического пространства.

Ключевые слова: Русь, Древнерусское государство, этнос, славяне, поляне, вятичи, территории, государство, традиции, язычество.

Процесс социально-политического развития Руси имел свои уникальные черты, отличающиеся от обычного представления о развитии «государства» и «государственности». В современное время все больше историков приходят к выводу о том, что к Древнерусскому государству нецелесообразно применять такие термины, как территориальная целостность или объединенное экономическое и политическое пространство. Народы, населяющие эту местность, вряд ли воспринимали себя как жители одной страны. Однако можно с уверенностью сказать, что этнографическая, культурная, языковая и религиозная общность жителей данного региона, а также их активное взаимодействие в различных сферах жизни способствовали формированию сначала духовного единства, а впоследствии и реальному созданию политического образования, известного в древних источниках как «Русская земля» или «Русь».[21] Одной из ключевых предпосылок для формирования древнерусской государственности является этнокультурная общность основного населения, восточных славян, которые начали заселять эти земли уже к началу VIII века.

Анализируя различные источники о племенах восточных славян, можно сделать следующие выводы.

Так называемые белые хорваты, ответвление большей группы славян-хорватов, которые обосновались на севере Балканского полуострова, в настоящее время территория восточной Галиции [21]. Первоначально ме-

ста их обитания были, вероятно, в Прикарпатье.

Тиверцы и уличи, населявшие нижние течения Днепра, были многочисленными славянскими народами [21]. Эти народы жили на границах с Византийской империей и зачастую выполняли функции толковиков-переводчиков с греческого языка в славянских землях. Однако во второй половине X века, при активной поддержке печенегов, которые в это время проводили масштабную экспансию на славянские территории, уличи и тиверцы исчезли из истории, что затрудняет их дальнейшее изучение.

Кривичи и ильменские словене, по мнению исследователей, были близки к западным славянским группам, так как археологически они заметно отличаются от представителей пражской культуры [21]. Согласно одной из гипотез, происхождение названия кривичи может быть связано с балто-славянским словом *kreiou* («отделяю, отрезаю») [17], что может указывать на их отделение от балто-славянского континуума под влиянием славянской колонизации. Этноним словене, как и «словенцы» и «словаки», был характерен для этнических групп, проживавших на окраинах расселения славян. Все эти характеристики позволяют утверждать, что кривичи и словене зачастую являлись этно обособленными объединениями. Предполагаемый маршрут миграции этих племен к месту проживания (где их упоминает «Повесть временных лет» [21]), вероятно, проходил через Литву и Северную Беларусь, где они активно славянизировали

местные балтские и финно-угорские этнические группы.

Северяне [21], которые обосновались на Десне, пришли в Левобережье Днепра с северных территорий, в частности из Северной земли, что и дало им такое название. Археологические данные свидетельствуют о том, что в VIII и X веках их территория обитания не была исключительно славянской; там также проживали остатки иранского населения, которые постепенно ассимилировались со славянскими народами.

Название одного из племён — полочане [21] — также имеет географическое происхождение, связано с рекой Полозы. Полочане освоили земли в верхнем течении Западной Двины, на границах с летто-литовскими племенами.

Древляне, или «лесные люди», как пишется в «Повести временных лет» [21], находились в междуречье Припяти и Южного Буга и, очевидно, переселились на Среднее Поднепровье из районов Подунавья. Скорее всего, аналогичным способом двигались и поляне — племена, жившие в Киевском Приднепровье [21]. Этноним «поляне» принято связывать с «поле, пахотные земли»; это название также легло в основу наименования племени в Польше, откуда, собственно, и произошло имя этого государства. Название племени дреговичей [21] также связано с рельефом местности — это обозначение жителей болотистых территорий (лрегва) в бассейне Припяти. Путь дреговичей, как и вятичей и радимичей (соответственно в бассейн рек Оки и Сожи), предположительно проходил через земли «ляхов» (польские племена) и современные белорусские территории. Эти племена получили свои этнонимы от легендарных предков — Вятко и Радима, хотя есть попытки связать термин «вятичи» с известным этноном венеды, что могло бы указывать на их западное происхождение. На границе восточнославянского мира, недалеко от древлян, жили воляняне, также известные как «бужане» (по имени реки Буг) или «дулебы» [21]. В целом, территория, занимавшаяся восточнославянскими племенами, охватывала значительную часть современной Украины, Беларуси и некоторых регионов России (Курской, Брянской, Белгородской, Орловской, Калужской, частично Тульской, Московской, Новгородской, Тверской, Псковской).

Сходство культурного пространства способствовало консолидированию восточных славян в одно государство и, прежде всего, возникновению классического славянского языка. На его основе был разработан литературный старославянский язык, который стал общим для всех славянских народов. Создание азбуки для славян в 60-х годах IX века связано с деятельностью византийских миссионеров, братьев Кирилла и Мефодия. Однако важно отметить, что процесс формирования кириллицы, вероятно, продолжался длительное время. Древние

берестяные грамоты, обнаруженные в Новгороде, содержат символы кириллической азбуки, которые были ещё не завершены. В связи с этим академик В. Л. Янин утверждает, что кириллица не возникла сразу, она возникла постепенно, основываясь на греческом алфавите. Таким образом, версия о том, что св. Кирилл изобрел не кириллицу, а глаголицу, представляется достаточно обоснованной.

Единое славянское языковое пространство позволяло разным племенам поддерживать разнообразные связи, тогда как общие культурные традиции помогали каждому славянину чувствовать относительную безопасность в любом месте, где обитали его соплеменники. Важную роль в этом играла и общность верований восточных славян, которая получила название славянского язычества (от слова «языки» — то есть народы, племена) и развивалась в разных направлениях: одни племена почитали силы космоса и природы, другие — Рода и Рожаниц, третьи — души предков, а четвертые — тотемных животных-пращуров. Среди наиболее почитаемых богов восточных славян были: Перун — бог молний и грозы; Велес — «скотий бог», покровитель скота и торговли; Дажьбог — символ небесного начала; Хоре — бог солнца; Стрибог — божество воздушных потоков и ветра; Мокошь — богиня изобилия и урожая; Лада — богиня любви и красоты. Славяне с уважением относились к верованиям соседних племен и проявляли терпимость к людям, признающим другие духовные ценности. Всё это способствовало взаимному культурному обогащению, сохраняя при этом местные языческие особенности.

Особое внимание следует уделить распространению христианства на территории будущего Древнерусского государства — религии, которая сыграла объединяющую роль в восточнославянском обществе.

Тем не менее, не следует преувеличивать значимость славянского языкового пространства. Славянские племена обычно имели множество диалектов, которые значительно отличались друг от друга. Особенно выраженные различия отмечались в языке восточных славян, обитавших на севере и юге будущего Древнерусского государства. Современные лингвистические исследования установили, что в Приильменье существовал древний новгородско-псковский диалект [4], который даже в XI–XII веках имел по меньшей мере два десятка принципиально отличительных признаков от южнорусского. При этом этот диалект имел много общего с языками балтийских славян, а также с сербско-словенской группой южных славян.

Христианство оказало значительное влияние в Средневековье, способствуя множеству социально-экономических, политических и духовных процессов внутри европейского сообщества. С момента своего организа-

ционного оформления римское папство всячески подерживало тех правителей, которые занимались распространением христианской веры на подведомственных им территориях. В частности, возрождение Византийской империи и позже Франкского королевства во многом зависело от покровительства церкви. Императоры и короли, в свою очередь, рассматривали Константинополь и Рим как надежных союзников, способствующих укреплению их власти.

Современные исследования истории русской православной церкви показывают, что уже во второй половине IX века некоторые части Руси, в основном южные, начали принимать христианство. На основе ряда исследований историк и публицист В. Кожин заключил, что «...не позднее 867 года на Руси уже существовала христианская община во главе с епископом, а в храме, скорее всего, в киевском храме св. Николая, служил пастырь...» [3, с. 51]. Согласно сведениям митрополита Иоанна, в середине 60-х годов IX века Русь была шестидесятой архиепископией среди епархий Константинопольского патриархата. Спустя два десятка лет число христиан возросло, по всей вероятности, в несколько раз, поскольку в период правления византийского императора Льва VI Мудрого (886—912) общины Руси были объединены в митрополию. Эти данные также подтверждаются археологическими находками: в частности, значительная часть киевлян в IX в. была погребена уже по христианскому обряду.

По-прежнему небезынтересен вопрос о причинах ориентации наших далеких предков на Византию и выбора в качестве государственной религии христианства восточного направления. По мнению киевского историка П.П. Толочко, этому во многом способствовал политический и церковный авторитет Византии на международной арене [19, с. 51]. Не случайно, когда о могуществе и богатстве прежнего Рима (его западной части) сохранились лишь воспоминания, жители Византии называли себя «ромейями», империю — «ромейской», а Константинополь — «Новым Римом». Церковная организация Византии была более жизнеспособной и значительно превосходила Римскую, отличалась большей гибкостью; новообращенным странам, например, разрешалось в качестве церковного использовать свой родной язык, что не могло не импонировать древним русичам. Кроме того, византийцы умело демонстрировали преимущества восточного христианства. Княгиню Ольгу крестил сам византийский император Константин в торжественной, пышной обрядовой обстановке.

У древних русичей имелась потенциальная возможность принятия иудаизма и ислама. Иудаизм в качестве государственной идеологии был принят в Хазарии на рубеже VIII–IX вв. при кагане Обадии [9, с. 43], ислам — в Волжской Булгарии в 922 г. при хане Алмуше [1]. Грани-

цы обоих государств тесно соприкасались с районами проживания восточных славян и их соседей, и соответствующие вероучения и их носители, без сомнения, могли проникать на Русь. Однако иудаизм — религия узко этническая. Подобная религия, которую в многонациональном Хазарском каганате приняли исключительно верхние слои общества, на наш взгляд, не могла устроить ни правителей Руси, ни ее коренное население — восточных славян. К тому же, по мнению ряда историков принятие Хазарией новой религии стало одной из основных причин начала внутреннего распада данного государства, что не могло пройти незамеченным в соседних странах, в том числе на Руси. Что же касается ислама, то политический вес Волжской Булгарии на геополитическом пространстве Евразии того времени был невысоким. За утверждением какой-либо из вышеперечисленных религий на Руси автоматически следовало включение страны в орбиту не только конфессиональных, но и международных отношений соответствующего государства; отсюда вполне понятно желание русичей, находиться под опекой сильной и процветающей державы, каковой была в то время Византийская империя.

Процесс распространения христианства на Руси был непростым и не одномоментным актом. Проводниками христианского вероучения были в первую очередь высшие социальные слои, а даже их умы и сердца православие завоевало лишь к концу XI столетия. В отношении низших слоев это произошло намного позже. Однако, на наш взгляд, важна сама по себе дата приобщения населения Руси к христианству, а проявившаяся тенденция упорядочения духовной жизни в направлении подчинения ее государственным задачам, целям внутренней и внешней политики страны.

Вклад православной церкви в создание и развитие государственности на Руси значителен. Христианство подготовило почву для объединения всех восточнославянских племен в единое государство. Это выразилось прежде всего в изменении сознания восточнославянской родоплеменной элиты, которая вместе с усвоением новых духовных ценностей вбирала в себя и политический опыт соседних христианских правителей. В числе первых христиан на Руси были князь Аскольд и Дир, княгиня Ольга, дружинники великих князей. Распространение христианства, главным образом восточного (византийского) варианта, во многом определило и внешнеполитический вектор молодого государства на многие века Русь оказалась в орбите православного мира, ведя бескомпромиссную борьбу с Хазарским каганатом и ограничив контакты с западноевропейскими (католическими) государствами. Наконец, христианизация Руси способствовала распространению культуры, научных знаний, религиозных норм морали и нравственности, создав тем самым фундамент для формирования и институционализации новых социальных связей

и отношений.

Все перечисленные культурные и конфессиональные характеристики были общими для многих славянских

народов, но специфические черты социально-экономического и политического развития восточнославянского общества способствовали образованию Древнерусского государства именно на данной территории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Измайлов И.Л. Ислам в Волжской Булгарии: распространение и региональные особенности // История и современность. - 2011. - №2. - С.34-51.
2. Ключевский В.О. Краткое пособие по русской истории. - М.: Рассвет, 1982. С. 3–58.
3. Кожин В.В. История Руси и русского слова. – М.: Арт-холдинг «Медиарост», 2023. – 831 с.
4. Крысько В.Б. Древний новгородско-псковский диалект на общеславянском фоне. // Вопросы языкознания. – 1998. - №3. – С. 74–93.
5. Лаврова И.А., Копаева Н.В. Этапы становления древнерусского государства. – М.: Спутник+, 2024.- С. 99.
6. Новосельцев А.П. Образование Древнерусского государства и его первый правитель // Вопросы истории. 1991. №2–3.
7. Петрухин В.Я., Раевский В.С. Очерки истории народов России в древности и раннем средневековье. - М.: Школа «Языки русской культуры». 1998. 384 с.
8. Писклова Т.В. Образование Древнерусского государства // Новая наука: стратегия и векторы развития. - №22. - С.19
9. Плетнева С.А. Хазары, евреи и славяне / Хазары и Хазарский каганат. – Т. 16 – Иерусалим: Гешарим; Мосты культуры, 2005–248 с.
10. Риер Я.Г. О начальных этапах формирования древнерусской государственности // Вестник славянских культур. - №23. – С.73
11. «Русская правда» пространной редакции. // Хрестоматия по истории СССР с древнейших времён до 1861 г. - М.: Просвещение, 1980. С.30-39.
12. Рыбаков Б.А. Мир истории: Начальные века русской истории. - М.: Молодая гвардия, 1987. С. 9–68, 131–216, 236–266.
13. Рыбаков Б.А. Киевская Русь и русские княжества. - М.: Наука, 1982. 327 с.
14. Рыбаков Б.А. Язычество древних славян. - М.: Наука, 1981. С. 607.
15. Седов В.В. Русский каганат IX века // Отечественная история. 1998. № 4. С. 3—15.
16. Седов В.В. Финно-угры и балты в эпоху средневековья // Археология СССР с древнейших времен до средневековья. - М.: Наука, 1987. 509 с.
17. Славяне и их соседи в конце I тыс. до н. э. — первой половине I тыс.- II. М.: Наука, 1993. 327 с.
18. Тихомиров М.Н. Русское летописание. - М.: Наука, 1979. 384 с.
19. Толочко П.П. Древняя Русь. Очерки социально-политической истории. – Киев: Наукова Думка, 1987. – 126 с.
20. Третьяков П.Н. Финно-угры, балты и славяне на Днепре и Волге. - М.; Л.: Наука, 1966. 308 с.
21. Электронная библиотека ИРЛИ РАН. Собрание текстов. Библиотека литературы Древней Руси. Том 1. Повесть временных лет. https://ru.ruwiki.ru/wiki/%D0%9F%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B5_%D1%81%D0%BE%D1%8E%D0%B7%D1%8B_%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%87%D0%BD%D1%8B%D1%85_%D1%81%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D1%8F%D0%BD#HeGWaHR0cCUzQSUYrIyRmXpYi5wdXNoa2Iuc2tramRvbS5ydSUyRkRlZmF1bHQuYXNweCUzRnRhYmlkJTNEndg2OQ (дата обращения: 03.02.2025).
22. Янин В.Л. У истоков новгородской государственности // Отечественная история. 2000. № 6. С. 3—9.
23. Янин В.Л. Очерки истории средневекового Новгорода. - М.: Языки славянских культур, 2008. – 400с.

© Лаврова Ирина Анатольевна (iralavrova@mail.ru), Копаева Нина Викторовна (iralavrova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИЙ СОЮЗ МОНГОЛОВ И АРМЯН В XIII ВЕКЕ

Марукян Лала

*Тихоокеанский государственный университет,
г. Хабаровск
2024100978@togudv.ru*

Иващенко Вадим Александрович

*старший преподаватель, Тихоокеанский
государственный университет, г. Хабаровск
003990@togudv.ru*

THE MILITARY-POLITICAL ALLIANCE OF THE MONGOLS AND ARMENIANS IN THE 13TH CENTURY

**L. Marukyan
V. Ivashchenko**

Summary: The article examines the alliance between Armenians and Mongols in the 13th century, which became an important event in the history of both peoples. The union was determined by common interests, the Armenians sought protection from the Muslim states, while the Mongols sought to expand their territories. Special attention is paid to the role of Armenian princes such as Tsar Hetum I, Levon III and the Mongol khans Mongke and Hulagu in establishing alliance. The consequences of this alliance for the Armenian kingdom and its influence on the political map of the region are considered. The work highlights the importance of the Armenian-Mongolian alliance as a factor contributing to internal stability and international relations in the 13th century.

Keywords: Khetum I, Armenians, Kingdom of Cilicia, Mongol Empire, Pope, Syria, Aleppo, Mongols.

Аннотация: В статье рассматривается союз между армянами и монголами в XIII в., который стал важным событием в истории обоих народов. Союз был обусловлен общими интересами, армяне искали защиты от мусульманских государств, а монголы стремились расширить свои территории. Особое внимание уделяется роли армянских князей, таких как царь Хетум I, Левон III и монгольских ханов Мункэ и Хулагу в установлении в установлении союзничества. Берётся во внимание последствия этого союза для армянского королевства и его влияние на политическую карту региона. Работа подчеркивает значимость армяно-монгольского альянса как фактора, способствовавшего внутренней стабильности и международным отношениям в XIII в.

Ключевые слова: Хетум I, армяне, царство Киликия, Монгольская империя, Папа Римский, Сирия, Алеппо, монголы.

В связи со стремительным расширением монгольской империи XIII в. трагически ознаменовался в истории Азии. В ходе своих завоеваний монголы столкнулись с различными народами и государствами, в том числе с армянским царством Киликией.

Киликия – Армянское царство, основанное в 1080 г. во время правления князя Рубена I, бежавшего из Великой Армении после сельджукского завоевания Малой Азии, и стало убежищем для армян, спасавшихся от мусульманских гонений. Киликийские армяне построили сильное и процветающее государство, которое стало центром армянской культуры и религии [6, с. 16–17].

История Хетума I, царя Киликийской Армении (1226–1269 гг.), в основном связана с его отношениями с монголами: защищая своё королевство от губительных нападений, он решил подчиниться власти Великого хана. Правление Хетума I омрачалось тем, что его жена Изабелла изначально отказывалась выходить за него замуж, но в итоге, когда она согласилась между ними всё равно не было доверия. После коронации он столкнулся с нападением сельджукских войск, в результате чего армяне оказались под властью турецкого султана; кроме того, в это время происходило монгольское нашествие на Востоке [6, с. 68].

Всё изменилось, когда Монгольская Империя начала завоёвывать Ближний Восток. В 1220–1221 гг. два монгольских войска под командованием Субутая (монгольский полководец, соратник Чингисхана) и Джэбэ (монгольский военачальник) напали на армянские и грузинские земли. Узнав о надвигающейся угрозе, грузинский царь, Георгий IV, решил собрать армию. Первое сражение произошло в неизвестном месте, после чего царь встретился с монголами на равнине Хунан (по-иному – Котман) [1, с. 167]. Захватчики уничтожили грузинскую армию. Сам царь хотел отомстить за свое поражение, поэтому собрал больше войск, но враги не захотели снова воевать и перешли Кавказские горы в сторону территорий, контролируемых кыпчаками. Монголы вернулись через несколько лет под командованием Чормагана (монгольский военачальник). Он поселился на Муганской равнине и использовал её в качестве базы для завоевания армянских и грузинских провинций: большие города, такие как Гянджак или Шамбор, подвергались набегам и разрушались монголами. Армянские князья столкнулись с трудным выбором, либо подчиниться монголам и сохранить свои территории, либо противостоять и столкнуться с уничтожением своих земель [5, с. 150].

После захвата городов Западной Армении монголы столкнулись с сельджуками в Кёсе-Даге 26 июня 1243 г.

Сельджуки заняли выгодные позиции, но монгольский полководец Байджу применил тактику ложного отступления и внезапной контратаки с участием грузинских и армянских пленных, что привело к разгрому сельджукской армии. Кей-Хосров II (сельджукский правитель Конийского султаната) бежал с поля боя, открыв путь в Малую Азию, а монголы жестоко преследовали бегущих [4, с. 254–255]. К вечеру сельджуки были полностью разбиты, и монголы захватили их лагерь с провизией и личным знаменем султана. Армянский монарх Хетум I, находившийся под сюзеренитетом сельджукского султана, отправил несколько солдат на битву, но они прибыли слишком поздно. Осознав опасность монголов, он решил помочь Кей-Хосрову II. Поражение сельджуков заставило царя вступить в переговоры с монголами. Тогда он решил помочь Кей-Хосрову II, потому что считал монголов более опасными, чем его сюзерен. Узнав о победе монголов, Хетум отправил посольство к Байджу для заключения мира. Независимо от того, участвовали ли армяне в битве при Кёсе-Даге или нет, ясно, что поражение сельджуков заставило царя вступить в переговоры с монголами [2, с. 176–177].

Летопись, написанная в г. Сисе–армянской столице в 1244 г., описывает масштабы монгольских вторжений: «Во времена богобоязненного и благочестивого господина нашего Хетума, царя царства Киликийского, увенчанного Христом, и Изабелла, боголюбивой царицы, в горькие и тяжелые времена, когда неизвестный и варварский народ, называемый «татарами», отступив с Востока [и дойдя] до Дамаска и великих Антиохии и Коньи, через набеги разграбил весь мир и взял его в плен» [10, с. 220–221].

На решение царя Хетума подчиниться монголам повлияли следующие причины. Разрушения, причиненные монгольскими армиями армянским землям, позиция Папы Римского, поставившего под сомнение законность брака царя с Изабеллой, опасность для армян-христиан мусульманского вторжения как из Анатолии, так и из Египта. В этом контексте вместо того, чтобы вступить в союз с Римом против монголов, армянский царь решил подчиниться монгольскому хану. Одной из ключевых причин подчинения армян монголам стало отсутствие помощи от потенциальных союзников [4, с. 257]. В 1243 г. Святой Престол не имел богословских требований к Армении, и поэтому Папа Римский Иннокентий IV послал миссионеров на Восток только в 1245 г. для обсуждения унии с Восточными Церквями, что не дало возможности спасти армян от союза с монголами. Также после поражения латинян при Форбии в октябре 1244 г. Хетум I осознал, что франки не готовы к борьбе с монголами, и поэтому не стали союзниками Киликии. Однако главной причиной подчинения царя Киликии монголам был страх перед возможным вторжением врагов в его царство.

Переговоры с Байджу вел видный армянский полководец и отец Хетума I Константин Баберонский. Встреча с монголами происходила в Кесарии в 1243 г. Было достигнуто соглашение, по которому Киликийская Армения обязалась снабжать монгольскую армию продовольствием и в случае надобности выставить нужное количество войск. Со своей стороны монголы обещали сохранить суверенитет Киликийского армянского государства и оказать вооруженную помощь, если оно подвергнется нападению соседних государств [1, с. 174–175].

С этого момента армянский царь начал проводить активную внешнюю политику, он не мог проявлять свою инициативу в сражениях. Теперь Хетум I был вынужден идти на поводу у хана и участвовать в монгольских походах. Несомненно, его решение принять монгольский сюзеренитет спасло Армянское царство. Но у него не было другого выбора: противостоять монголам означало бы уничтожить его страну. Все, что он мог сделать, чтобы предотвратить вторжение в Киликию, это подчиниться Великому Хану. Однако Хетум I не стал полностью на сторону монголов. Вернее, он ждал, чтобы посмотреть, что произойдет дальше. Тем более в 1246 г. он принял посольство из Рима.

Когда монголы одержали победу над сельджуками и приблизились к Дамаску и Антиохии, стало очевидно, что Киликия может стать их следующей целью. Правитель Киликии понимал, что посольство к Байджу в 1243 г. было лишь временным решением, так как он был всего лишь местным полководцем монголов. Поэтому Хетум I решил отправить своего верного военачальника Смбата (старший брат царя, главнокомандующий войсками и первый его помощник) в Каракорум – столицу Монгольской Империи. Известно, что в 1246 г. Смбат отправился в Каракорум, куда прибыл только в 1248 г. и вернулся в Киликию в 1250 г. На встрече с ханом он подтвердил, что Киликийская Армения остаётся союзницей Монгольской империи, обязуясь платить налоги и получать военную помощь против султаната Икония [3, с. 28–29].

Великий хан Гуюк (каган Монгольской империи, сын Угэдэя, внук Чингисхана) в знак подтверждения договора передал Смбату: «...золотую паизу, т.е. доску с начертанными на ней именами Бога и царя, это было знаком высшего у них почёта; написал ему ярлык, т.е. предписание...» [5, с. 49]. Его посольство увенчалось успехом: Киликия должна была быть защищена от будущих нападений. Однако хан потребовал от Хетума личного подчинения. Смбат отправил письмо королю Кипра Генриху I, сообщив о том, что Гуюк и его окружение стали христианами. Это важное сообщение было передано в Рим: «В 1248 году Смбат из Самарканда написал двум сестрам и правителям Кипра и Яффы, и его письмо дошло до Людовика IX. Он рассказал о христианах в империи и упомянул почитание Трёх волхвов. Смбат отметил, что каган

и его люди были христианами, а Чингисхан ранее дал права христианам и запретил их преследование» [9, с. 102–103]. Таким образом, путешествие Смбата ко двору Великого хана принесло надежду не только Киликии, но и всему христианскому миру на возможное сотрудничество с монголами.

После смерти хана Гюка монголы столкнулись с внутренними конфликтами. Вдова хана Огул-Гаймыш пыталась посадить на трон своего сына Кутчу, но Батый (монгольский хан, крупный военный и политический деятель, внук Чингисхана) поддержал Сорхатани, вдову Толуя. На первом и втором курултаях ханов не избрали, и только третий курултай под руководством Берке братом Батыею избрал Мункэ хана. Эти распри были известны на Востоке и Западе [2, с. 217–219].

Мункэ-хан через Батыею приглашает царя Киликийской Армении Хетума I в Каракорум. Его поездка в Монголию начинается весной 1254 г. из Закавказья. Тем не менее, приезд Хетума I в Монголию стал важной вехой в армяно-монгольских отношениях, так как между ним и ханом Мункэ было подписано соглашение. Киликийско-монгольский договор 1254 г. имеет величайшее историческое значение, так как освободил Киликийскую Армению от ужасов монгольских нашествий, постигших Закавказье и соседние страны. Этот договор выделяется своей многогранностью и значимостью для обеих сторон [2, с. 222].

Первое, что стоит отметить, это настойчивое желание армянского царя Хетума I убедить монгольского хана принять христианство. Это требование было как религиозным, так и политическим шагом для укрепления дружбы между культурами. Важным пунктом соглашения стало обеспечение свобод христианской церкви от угнетения и налогов на завоеванных территориях. Царь стремился вернуть святыне, отвоёванные у сарацин. Что подчеркивало его намерения поддержать христианство в борьбе с врагами. Приоритетом было установление связи между армянским царем и монголами, что дало Хетуму право обращаться за помощью в случае необходимости, что, безусловно, создаёт условия для военной и политической поддержки [6, с. 69].

В ответ Великий хан Мункэ выразил намерение крепиться, подчеркивая добровольность вероисповедания. Он выступал за мир между монголами и христианами, ожидая от Хетума соблюдения условий соглашения. Хан поручил своему брату Хулагу заняться освобождением гробницы Господней, что указывает на его защиту христианских святынь, скорее всего из-за того, что его брат христиан любил больше других народов, что указывает на его амбиции и защиту христианских святынь [3, с. 48]. Монгольский правитель проявил интерес к помощи армянскому царю, пообещав вернуть армянские

земли и предоставить ресурсы для укрепления власти [7, с. 129–130]. Таким образом, Мункэ демонстрирует вовлеченность и стремление к мирному сосуществованию и взаимной поддержке Армянскому царству. Только путешествие Хетума I в Каракорум и его последующее участие в монгольском вторжении в Сирию скрепили мир между ним и Великим ханом.

Решение монгольского командующего Хулагу-хана вторгнуться в Сирию могло быть принято с известиями о политической нестабильности, царившей на территории, которая находилась под влиянием айюбидских князей и мамлюкского Египта. Конфликт между этими враждующими сторонами создал идеальные условия для вмешательства монголов. Несмотря на готовность Хулагу к сражениям, причины, по которым он откладывал начало масштабного наступления более года, остаются неясными. Но 12 сентября 1259 г. монгольская армия, наконец, отправилась на запад [8, с. 60].

Накануне монгольского вторжения, Египет и Сирия переживали период внутривосточного конфликта, гражданские беспорядки и заговоры.

К началу 1260 года монголы, поддержанные армянскими, грузинскими и сельджукскими силами, пересекли Евфрат и оказались в окрестностях Алеппо – крупного города в Сирии. Здесь они столкнулись с сопротивлением наместника Туран-шаха, отказавшегося сдать город. В результате, осада, начавшаяся 18 января 1260 года, привела к активному участию сил Хулагу, армянского царя Хетума I и Боэмунда VI Антиохийского в захвате сирийских земель [1, с. 176]. После недельной осады Алеппо пал, и город подвергся резне и грабежам на протяжении шести дней. Защитников пощадили, но укрепления были разрушены, а царь Хетум принял решение сжечь значимые мусульманские святыни-мечети, сохранив лишь Сирийскую яковитскую церковь. Узнав о взятии Алеппо, жители Дамаска лично сдали город Хулагу-хану [3, с. 52].

Несмотря на все ужасы войны, завоевания привели к тому, что Хулагу вернул армянскому царю ранее утраченные территории и замки, как и было прописано в договоре, а Боэмунду передали земли, которые контролировались мусульманами.

С 1260 г., после битвы при Айн-Джалуте, на политической арене Ближнего Востока стали активно проявляться устремления египетских мамлюков. Эти военные правители быстро завоевали репутацию заклятых врагов христиан — не только латинян, но и армян. Причиной их враждебности можно считать угрозу, исходившую от коалиции монголов, итальянских республик и киликийских армян, которая ставила под сомнение контроль мамлюков над важнейшими торговыми путями [7, с. 131].

Неудача армян против мамлюков в битве при Мари 24 августа 1266 г. еще больше усугубила положение армян. Враги разорили значительную часть страны, дойдя до Аданы, и немало жителей оказались в плену. Тем не менее, даже после монгольской неудачи в битве с мамлюками, Армянское царство Киликийское сохранило свою территориальную целостность и Хетум смог не только удержаться на своих позициях, но и расширить свои территории [8, с. 66]. В 1269 г. царь Киликии отрекся от престола, передав власть своему сыну Левону, и удалился в монастырь, где вскоре и скончался.

Новый царь Левон III активно развивал торговлю с Западом, обновив соглашения с итальянцами и заключив новые с каталонцами [3, с. 69]. Также он стремился укрепить альянс с монголами. В 1275 г. мамлюки вновь напали на Киликию, но армянские войска под командованием Смбата одерживают победу в битве при Сисе. Левон III также добился успехов в войне с мамлюками в 1276 г. и в дальнейшем объединился с монголами в их вторжении в Сирию. Противостояние с мамлюками продолжалось до 1285 г., когда был подписан мирный договор на десять лет.

К сожалению, правление Левона III подошло к концу в 1289 г., и его сын, Хетум II, продолжил линию сближения с Западом. Но стремление к латинизации вызвало недовольство среди народа и привело к большим возмущениям. Политическая атмосфера усложнялась растущей исламизацией монголов и военной активностью мамлюков, что всё больше заставляло армянское царство обратиться к римскому папству. Объявление армяно-католической унии в 1307 г. окончательно раскололо общество киликийских армян.

Трагические события 1307 г., когда Хетум II и множество знатных вельмож погибли от рук монголов, ставшими мусульманами, стали катализатором гражданской войны и окончательного распада альянса между армянами и монголами. В результате единственными защитниками Киликии остались крепости и мужество ее солдат, что стало крайне недостаточно для противостояния внешним угрозам [9, с. 140].

Когда разорвался союз между монголами и армянами, ситуация на политической и религиозной арене была довольно сложной. В то время пока монголы были язычниками, армяне стремились воздействовать на них, используя их мощь в своих религиозных войнах против мусульман. На протяжении XIII в. существовал армяно-монгольский союз, который обеспечивал взаимные интересы обеих сторон в борьбе против общего исламского врага. Однако, когда монголы приняли ислам, это создало проблемы для христианского армянского народа. Армяне решили пересмотреть свою внешнюю политику и не объединяться с потенциальными врагами-мусульманами. Они начали искать новых союзников на Западе, в том числе обратились за помощью к Папе Римскому.

Союз армян и монголов является примером успешного сотрудничества двух культур для достижения военно-политических целей. Он обеспечивал армянам защиту и поддержку Монгольской империи, укрепляя их княжества и автономию. Монголы использовали армянские земли как базу для завоеваний на Ближнем Востоке и в Малой Азии. Культурное взаимодействие способствовало взаимному обогащению: армяне делились опытом в торговле и дипломатии, а монголы внедрили новые военные тактики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галстян А.Г. Завоевание Армении монгольскими войсками / Татаро-монголы в Азии и Европе: Сборник статей. М.: Наука, 1977. 507 с.
2. Гандзакеци К. История Армении / К. Гандзакеци; пер. с древнеарм. Л.А. Ханларяна. М.: Наука, 1976. 359 с.
3. Магакия А. История монголов / [Соч.] Инока Магакии, XIII века; пер. с арм. К.П. Патканова. СПб.: тип. Имп. Акад. наук, 1871. 120 с.
4. Микаелян Г.Г. История Киликийского Армянского государства. Ереван: Изд-во АН Армянской ССР, 1952. 533с.
5. Патаканов К.П. История монголов по армянским источникам. Вып 1. СПб.: тип. Имп. Акад. наук, 1873. 150 с.
6. Сукиасян А.Г. История Киликийского Армянского государства и права. Ереван: МИТК, 1969. 206 с.
7. Хачикян Л. Артазское княжество и Цорцорская школа // Вестник Матенадарана. Ереван, 1973. №11. 86 с. (арм.).
8. Dashdondog B. Mongol Penetration into the Near East and the Armenians (1260–1277) // ИСТОРИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК. 2018. Т. 25. 316 с.
9. Jackson P. The Mongols and the West 1221–1410. New York: Routledge, 2018. 425 p.
10. Neagu D. Het'um I between the Mongol Empire and the Holy See // Bulletin of Matenadaran. Yerevan, 2021. №31. pp. 210–230.

© Марукян Лала (2024100978@togudv.ru), Иващенко Вадим Александрович (003990@togudv.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОБРАЗ АФГАНЦЕВ В ПУТЕВЫХ ЗАМЕТКАХ Н.И. ГРОДЕКОВА В ПОСЛЕДНЕЙ ТРЕТИ XIX ВЕКА

Насрулла Атик Накибуллаевич

Аспирант, ФГАОУ ВО Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь
atiknasrulla@yandex.ru

THE IMAGE OF AFGHANS IN THE TRAVEL NOTES OF N.I. GRODEKOV IN THE LAST THIRD OF THE 19TH CENTURY

A. Nasrulla

Summary: The article is devoted to the analysis of the travel notes of the Russian military man N.I. Grodekov, who goes to Russia on vacation through the lands of Afghanistan. During his journey, he forms a rather interesting idea of the Afghans and their attitude towards Russia. The source is of great interest for understanding the political subtext of the events of the last third of the 19th century and contains information of ethnographic value. The source introduces some of the rituals of the Afghans, the attitude of various Asian peoples, primarily the Uzbeks, towards the Afghans, and allows us to agree with the hypothesis of Grodekov's biographers that this journey was of an intelligence nature, given that all this is happening against the backdrop of a major geopolitical game between Great Britain and Russia for strengthening their positions in Asia.

Keywords: travel notes, Afghans, customs, army, N.I. Grodekov.

Аннотация: Статья посвящена анализу путевых записок российского военного Н.И. Гродекова, который в свой отпуск направляется в Россию через земли Афганистана. В ходе своего путешествия он формирует довольно интересное представление об афганцах и об их отношении к России. Источник представляет большой интерес для понимания политического подтекста событий последней трети XIX века, а также содержит информацию, имеющую этнографическую ценность. Источник знакомит с некоторыми обрядами афганцев, с отношением к афганцам различных азиатских народов, в первую очередь узбеков, а также позволяет согласиться с гипотезой биографов Гродекова о том, что путешествие это носило разведывательный характер, учитывая, что все это происходит на фоне большой геополитической игры между Великобританией и Россией за усиление своих позиций в Азии.

Ключевые слова: путевые записки, афганцы, обычаи, армия, Н.И. Гродеков.

Современное общество не лишено этнических стереотипов. Они проявляются в различных формах и касаются разных групп людей. Нередко они приводят к дискриминации или предвзятому отношению к представителям той или иной этнической группы. Это в свою очередь может порождать ксенофобию, шовинизм и межэтнические столкновения. Главным способом предотвращения всего перечисленного является формирование знаний о быте, традициях и обычаях других народов и конечно толерантного отношения ко всему «иному». Особенно ценны подобного рода знания при осуществлении внешнеполитической деятельности, в первую очередь дипломатической. Дипломаты в силу возложенных на них обязательств обязаны находить общий язык представителями любых народов, с которыми страна так или иначе взаимодействует и надо сказать нередко успех дипломатической миссии зависит от знаний особенностей культуры оппонента.

В XIX веке знаний о других народностях, проживающих на Востоке, было накоплено недостаточно, поэтому имеющиеся источники представляют собой особую важность.

Одним из таких источников являются путевые заметки Николая Ивановича Гродекова, который возглавив

полевой штаб отряда, совершившего успешный поход на южную границу Бухарского эмирата, в сентябре 1878 года подает командующему рапорт об увольнении из Ташкента в отпуск – в Одессу и Петербург. В свой отпуск полковник Н.И. Гродеков решает совершить путешествие в Петербург через северные провинции Афганистана и северо-восток Персии. В конце сентября 1878 г. он выезжает из Ташкента в Самарканд, в начальных числах октября прибывает в Мазари Шариф, оттуда через Маймана в начале ноября он прибывает уже в Герат. Далее через селения Шекиван и Розанак он проследует в последний афганский пункт Кохсан и через иранский Хорасан возвращается в русские пределы [10, с.119]. Собственно эти путешествия и описываются им в путевых записках, опубликованных в 1880 году. Современные исследователи биографии Н.И. Гродекова допускают, что на него тогда была возложена и разведывательная миссия [6, с.23].

Мы также считаем, что эта гипотеза вполне оправдана, если учесть какие вопросы задает Гродеков сопровождающим его афганцам разного статуса и ранга. Он пишет: «на вопрос будет ли допущено в Кабул английское посольство, он ответил отрицательно и добавил, что справятся с ними [англичанами] как справлялись уже не раз» [5, с.11]. Подобный разговор встречается в записках несколько раз, и везде Николай Иванович встречает

твердый ответ, что ни о каком английском влиянии здесь речи идти не может. Он также приводит статистические данные о количестве афганских батальонов, сосредоточенных на границе с Индией, регионе через который могло произойти вторжение англичан. Такая заинтересованность отношением афганцев к английскому проникновению вероятнее всего продиктована обострением российско-британских противоречий в Средней Азии в 1880-е гг., которое послужило ключевым фактором в развитии российских исследований Афганистана, прежде всего его северных областей [6, с.8].

Что касается включения этих земель в состав Российской империи, то Н.И. Гродеков является противником этой затеи [2]. А когда ему становится известно о слухах, что якобы Россия уже выкупила эти земли, а сам он направлен чтобы осмотреться здесь, то полковник спешит объяснить, что слух этот лишен всякой логики, и что Россия не стала бы заключать подобного рода сделку, не проверив предварительно приобретаемую территорию. В данном случае оснований для недоверия к автору источника отсутствуют. Диссертационное исследование Н.С. Ищенко доказывает тезис о том, что российское правительство не стремилось к территориальным приобретениям в южном направлении. Теоретическое обоснование очерчивания безопасной границы с Афганистаном базировалось на соблюдении «этнографического принципа» там, где отсутствовали естественные преграды [6, с.8].

Тем не менее, полковник встречает на своем пути людей, которые с радостью готовы встретить русскую армию и служить Российской империи, а не афганцам. Речь идет о местных узбеках. Вот что по этому поводу пишет Н.И. Гродеков: «Афганцы в Туркестане суть пришлые завоеватели и что, собственно говоря, Туркестан покорен на наших глазах. Хотя с приходом афганцев и водворился порядок, а главное, мир, тогда как занятие прежних ханов была война и грабеж; но узбеки сразу почувствовали тяжелую руку завоевателей. Считая узбеков женоподобными, неспособными к войне, завоеватели взамен военной службы наложили на них самые разнообразные и тяжелые налоги. ... Узбеку закрыт путь к повышению власти... Обращение афганцев с узбеками самое высокомерное. ... Из опасения восстания у узбеков отобрано оружие. Исключение составляют жители в округах, подверженных набегам туркмен» [5, с.30]. Главным образом почему «узбеки желают нас [русских]» является то, что они «не питают к нам никакого страха», поскольку знают о «человеческом отношении к покоренным народам» [5, с.32].

Этим, кстати, он объясняет столь нерадушное принятие афганцами его визита, а также попытки афганцев всячески оградить его от контактов с местным населением. Поскольку афганцы осведомлены о растущем недовольстве узбеков и об их стремлении перейти под

покровительство России. В каждом русском чиновнике узбеки видели своего «спасителя» и рассчитывали, что вслед за ним придут русские войска и освободят их от афганцев [5, с.32]. Еще одна деталь, которая наглядно демонстрирует пренебрежительное отношение к русскому военному, проявляется в описании приема у луинайба – афганского служащего, который нарушает принятый этикет и на вопрос Гродекова о здоровье эмира, он не задает встречный вопрос о здравии императора или генерал-губернатора. Именно луинаиб предлагает ему познакомиться с афганской музыкой, но вместе с проявлением гостеприимства проявляет жест неуважения к российскому правительству, что скорее всего вызвано стремлением продемонстрировать, что не рады будут афганцы не только англичанам, но и русским, если они попробуют посягнуть на эти земли.

Именно Н.И. Гродеков еще в XIX в. задается вопросом, который будет очень актуален спустя ровно сто лет, когда советские войска войдут в Афганистан – «что, если мы найдем в Афганистане не друзей, а врагов?» [4, с. 27]. Вопрос звучал довольно резонно и тогда, учитывая какими предстали перед ним афганцы.

Совершенно очевидно, что полковник имел некоторые представления об афганцах. Он понимает, что это народ очень храбрый, смелый и жесткий и что переговоры с ними надо вести в достаточно грубой форме. Так, когда ему требуется разрешение чтобы продолжить свой путь и он получает отказы, то продолжает настойчиво требовать желаемого, объясняя свои порой грубые манеры следующим образом: «Я потому позволил себе такую резкость, что боялся, как бы афганский начальник уступки мои не принял за слабость» [5, с.9].

В то же время очевидно, что Н.И. Гродекова явно отталкивает религиозный радикализм, с которым он сталкивается, а тех, кто его проявляет он именуется «фанатиками» [5, с.13]. Первый раз он это видит, когда на одной из остановок кто-то из группы полковника собирается взять афганский кувшин чтобы налить себе воды и к нему быстро подбегают и сообщают, чтобы он не трогал кувшин и они нальют ему сами. Видимо, чтобы читатель вдруг не подумал, что этот эпизод говорит об услужливости, он пишет: «оказалось, что мы кафиры, поганые» [5, с.12]. Под «кяфирами» понимаются неверные, или лица, совершающие куфр, то есть «неверие» в существование Аллаха, миссию пророка Мухаммеда, в существование рая и ада, и в Судный день. Далее возникает опасная ситуация уже для самого Н.И. Гродекова. Когда они останавливаются на ночлег один из офицеров громко заявляет, что убил бы русского полковника, к тому же с особой жестокостью: «Если бы была моя воля, то этого кафира я изрубил бы в куски!» [5, с.13]. Н.И. Гродеков не знает персидского и не понимает, о чем они говорят, пока его переводчик из числа теймуров по имени Мустафа, не переводит ему эту фразу и поясняет: «убийца ка-

фира делается святым» [5, с.13]. Аналогичный разговор с планами по его убийству происходит и на следующие утро. Только лишь опасаясь возмездия со стороны русских властей, от этой идеи приходится хоть и с большой неохотой, но отказаться. Еще одним проявлением уже не столь угрожающего характера стал случай с чисткой зубов, по всей видимости процедура не знакомая местным, поэтому они глядят на процесс с удивлением и один из афганцев решает поинтересоваться из чего сделана щетка, которой полковник чистит зубы, на что переводчик Мустафа дает ясный ответ: «из свиной щетины» [5, с.15]. Это моментально вызывает отвращение у наблюдателей, а Н.И. Гродекова вынуждает в дальнейшем чистить зубы вдали от посторонних наблюдателей.

Когда Н.И. Гродеков отправляется в это путешествие ему помимо переводчика Мустафы выделяют еще двоих помощников-мусульман: перса и киргиза. Видя какое отношение, афганцы выказывают неверным, они тоже общаются к подобным исламским порядкам и перестают есть из той же посуды что и русские. Про Мустафу, который остается верен своему начальнику, он пишет, что тот «настолько обрусел на службе у одного чиновника в Ташкенте, что ел свинину и пил вино» [5, с.21]. Чуть позже афганцы, пытаясь и его перетянуть на свою сторону и желая лишить его преданного соратника предлагают Мустафе большее жалованье и почетную службу при дворе эмира [5, с.42].

На фоне такого ревностного отношения к своей религии представляется любопытным описание того, как афганцы пытались выяснить пьет ли господин Гродеков алкоголь и нет ли у него с собой водки, которая им нужна якобы в медицинских целях. Гродеков по этому поводу отмечает: «В больших городах Афганистана существует тайная продажа водки и высшее сословие сильно употребляет ее. Попадают даже пьяницы» [5, с.21]. Представляется, что автор видел в таком поведении черты ханжества. Напрямую он об этом не говорит и здесь сразу отметить, что несмотря на то, что записки — это довольно свободный литературный жанр, написаны они Н.И. Гродековым довольно сдержанно, без излишней эмоциональной окраски. Объяснять эту особенность его профессиональным родом деятельности нельзя, скорее это особенность его характера. Так, Н.И. Дубинина в своем исследовании, посвященному биографии будущего генерал-губернатора Туркестанской области, сравнивая его с коллегой и другом М.Д. Скобелевым, пишет, что «популярность Гродекова основывается на выверенном, научном расчете, на личной убежденности в правильности принятого решения», в то время как, например, его товарищ М.Д. Скобелев воспринимается окружающими как харизматическая личность, убедившая солдат, что «еще не отлита та пуля, которая убьет его» [6, с.25].

Ввиду особенностей его характера, а также учитывая род его профессиональной деятельности и тот факт,

что вероятнее всего он осуществлял разведывательную миссию, в записках содержится немного информации этнографического содержания. Так, из записок нам становится известно об афганском обычае передачи писем: «чтобы письмо скорее дошло по назначению его по афганскому обычаю не передают из рук в руки, а бросают на землю и уже с земли поднимает его посыльный» [5, с.41]. А также, например, что афганцы никогда не перестают охотиться: «он [афганец] не пропускает ни одной птицы, чуть завидит ее, сейчас снимает из-за плеча двустволку и стреляет» [5, с.13].

Анализ путевых заметок будущего Туркестанского генерал-губернатора позволяет сделать вывод о том, что подобного рода источники необходимо рассматривать с учетом исторического контекста. Сложно понять взгляды и мысли человека, рассматривая их в отрыве от событий, на фоне которых происходит его становление как личности и профессионала. Н.И. Гродеков совершает свое путешествие после окончания русско-турецкой войны 1877–1878 гг., в которой Османская империя потерпела поражение. В связи с этим автор путевых заметок замечает, что афганцы хорошо осведомлены о турецкой армии: «афганский ишагасы прекрасно все знал о турецкой армии и турецких военачальников из газеты Кабул, а вот имен русских не знал» [5, с.11]. И если это он обозначает в начале своего путешествия, то уже к концу выясняет, что и сама афганская армия во многом походит на турецкую: «отношения между солдатами и офицерами напоминают отношения, существующие в турецкой армии. Если афганский офицер пьет чай, то несколько солдат подсядут к нему; если он курит кальян, то все солдаты соберутся около него и ждут очереди...» [5, с.51], при этом среди афганцев существует субординация. Ничего не мешало начальству вместе с людьми более низкого ранга курить кальян, а затем применять в их отношении, например, телесные наказания.

Таким образом, взгляды на афганцев Николая Ивановича Гродекова формируются под влиянием политических, культурных и социальных контекстов своего времени, а также его личного опыта. Говоря о политическом контексте, необходимо понимать, что тот образ афганцев, который сформировался в последней трети XIX века во многом обусловлен условиями геополитической борьбы двух империй – Российской и Британской – за влияние в Центральной Азии. Н.И. Гродеков, как и другие путешественники, смотрит на афганцев через призму собственных наблюдений. Его записки служат ценным источником для понимания того, как российские исследователи воспринимали представителей этой этнической группы в контексте своего времени. В целом, его образ афганцев является довольно многогранным и сложным, отдавая должное мужеству и храбрости этого народа, он не лишен и предвзятого отношения, что отражает как его личные впечатления, так и более широкие политические и культурные контексты всей второй половины XIX века.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллоев Р. Влияние этнического фактора на становление афганской государственности / Р. Абдуллоев. – Текст: электронный // Центральная Азия и Кавказ. – 2014. – №1. – С.145-153. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-etnicheskogo-faktora-na-stanovlenie-afganskoj-gosudarstvennosti> (дата обращения: 27.02.2025).
2. Бекмаханова Н.Е. Присоединение Центральной Азии к Российской империи в XVIII–XIX вв. / Н. Е. Бекмаханова. – СПб.: Ин-т рос. истории РАН, 2015. – 360 с. ISBN 978-5-8055-0274-4. – Текст: непосредственный.
3. Волков И.В. Источники панисламистской угрозы Российской Империи в Средней Азии / И.В. Волков. – Текст: электронный // Власть. – 2024. – №2. – С.248-255. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istochniki-panislamistskoj-ugrozy-rossijskoj-imperii-v-sredney-azii> (дата обращения: 27.02.2025).
4. Гродеков Н.И. «Мы будем приняты подобно кяфирам...»: Генерал Гродеков о русской политике в Центральной Азии: [публ. док. «Доклад генерал-майора Н.И. Гродекова о положении дел в Средней Азии» (1882)] / подгот. к печ. и предисл. Д. Арапова // Родина. – 2002. – № 9. – С. 27
5. Гродеков Н.И. Через Афганистан. Путевые записки Генерального штаба полковника / Н.И. Гродеков. – С.-Петербург: Издание книжного магазина «Нового времени», 1880. – 130 с.
6. Дубинина Н.И. Н.И. Гродеков – государственный и военный деятель России: док.-ист. повествование / Н.И. Дубинина. – Хабаровск: АНО «Лаборатория идей»: Дальневосточная государственная научная библиотека, 2023. – 376 с. ISBN 978-5-98162-030-0. – Текст: непосредственный.
7. Ищенко Н.С. Афганистан во внешнеполитическом дискурсе Российской империи в годы правления Александра III (1881-1894 гг.): специальность 5.6.2 «Всеобщая история»: диссертация на соискание ученой степени кандидата исторических наук / Ищенко Никита Сергеевич; Московский государственный институт международных отношений МИД Российской Федерации. – Москва, 2024. – 224 с. – Библиогр.: с. 204–221. – Текст непосредственный.
8. Лукоянов И.В. Русско-турецкая война 1877–1878 гг. и изменения в механизмах внешней политики России / И.В. Лукоянов. – Текст: электронный // Вестник Московского университета. Серия 8. История. – 2019. – №4. – С.65-81. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russko-turetskaya-voyna-1877-1878-gg-i-izmeneniya-v-mehanizmah-vneshney-politiki-rossii> (дата обращения: 26.02.2025).
9. Рабуш Т.В. К вопросу о роли Афганистана как фактора региональной системы международных отношений в XIX в. / Т.В. Рабуш. – Текст: электронный // Вестник МГПУ. Серия: Исторические науки. – 2021. – №4 (44). – С.121-135. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-rol-i-afganistana-kak-faktora-regionalnoy-sistemy-mezhdunarodnyh-otnosheniy-v-xix-v/viewer> (дата обращения: 27.02.2025).
10. Харатишвили Г.С. Русские путешественники, посетившие Афганистан при эмире Шер Али-Хане (1863–1879) / Г.С. Харатишвили. – Текст: электронный // Вестник СПбГУ. – 2009. Сер. 13. Вып. 2. – С. 115–119. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkie-puteshestvenniki-posetivshie-afganistan-pri-emire-sher-ali-hane-1863-1879> (дата обращения: 26.02.2025).

© Насрулла Атик Накибуллаевич (atiknasrulla@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МИССИОНЕРСКИЕ СТАНЫ КАК ОСОБАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ДУХОВНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

MISSIONARY CAMPS AS A SPECIAL FORM OF ORGANIZATION OF SPIRITUAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE RUSSIAN ORTHODOX CHURCH: HISTORY AND MODERNITY

V. Potapchuk
A. Dobrykh

A. Selivanov (Deacon Alexander Selivanov)

Summary: This article is devoted to the issues of a comprehensive understanding of the historical experience of the educational activities of the Russian Orthodox Church based on the use of a special methodology for such work – the organization of missionary camps. The formation of this methodology is considered in a broad historical context, considering both the events of the prehistory of the origin of the missionary camps, and the main factors that naturally led to the emergence and development of this complex and variable church educational institution. The article substantiates the fact of a stable effectiveness of the functioning of the missionary camps against the background of historical changes in the life of Russian society. It is emphasized that this flexible form of implementation of spiritual and educational strategies proved to be quite successful both in the 19th century and in the current Russian conditions. Nevertheless, the authors of the article pay special attention to the fact that difficult and difficult modern conditions do not allow real and potential subjects of spiritual and educational activities to always achieve success and everywhere in their work based on the use of missionary camps.

Keywords: missionary camp, strategies of missionary work, spiritual and educational activities, indigenous peoples, ethnocultural traditions, inculturation, transformation of lifestyle, socio-humanitarian aspects of mission.

Потапчук Владимир Иосифович

кандидат филологических наук, доцент, Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск
000644@togudv.ru

Добрых Алексей Вячеславович

кандидат социологических наук, Духовная образовательная организация высшего образования Хабаровской епархии Русской Православной Церкви «Хабаровская духовная семинария»;
доцент, Дальневосточный институт (филиал), Всероссийский государственный университет юстиции
avd.avch2010@yandex.ru

Селиванов Александр Аркадьевич
(**диакон Александр Селиванов**)

ООО «РН-Комсомольский НПЗ»
selalexanderark@mail.ru

Аннотация: Настоящая статья посвящена вопросам комплексного осмысления исторического опыта просветительской деятельности Русской Православной Церкви на основе использования особой методологии такой работы – организации миссионерских станов. Формирование данной методологии рассматривается в достаточно широком историческом контексте – с учётом как событий предыстории зарождения миссионерских станов, так и основных факторов, закономерно обусловивших появление и развитие этой комплексной и вариативной церковно-просветительской институции. В рамках статьи обосновывается факт достаточно устойчивой эффективности функционирования миссионерских станов на фоне исторических перемен в жизни русского общества. Подчеркивается, что данная гибкая форма реализации духовно-просветительских стратегий оказалась вполне успешной как в XIX столетии, так и в нынешних российских условиях. Тем не менее, авторы статьи обращают особое внимание на то обстоятельство, что сложные и тяжёлые современные условия не позволяют реальным и потенциальным субъектам духовно-просветительской деятельности всегда и повсеместно достигать успехов в своей работе на основе использования миссионерских станов.

Ключевые слова: миссионерский стан, стратегии миссионерской работы, духовно-просветительская деятельность, коренные народы, этнокультурные традиции, инкультурация, трансформация уклада жизни, социально-гуманитарные аспекты миссии.

Основной целью исследования в рамках настоящей статьи является комплексный анализ исторического опыта функционирования миссионерских станов как особой формы и методологии организации духовно-просветительской деятельности Церкви, в том числе применительно к задачам современного осмысления вышеуказанного опыта. Согласно официальному определению Священного Синода РПЦ, под «миссионерским станом» следует понимать особый центр миссионерской работы регионального масштаба, координирующий такую деятельность (в том числе развитие связей между приходами), реализующий необходимые стратегии ее методического обеспечения, обеспечивающий качественный уровень переводов богослужебных текстов на языки коренных народов, организующий эффективные стратегии социально-благотворительного

нерским станом» следует понимать особый центр миссионерской работы регионального масштаба, координирующий такую деятельность (в том числе развитие связей между приходами), реализующий необходимые стратегии ее методического обеспечения, обеспечивающий качественный уровень переводов богослужебных текстов на языки коренных народов, организующий эффективные стратегии социально-благотворительного

характера, а также систематизирующий и обобщающий весь опыт такой работы [3, с. 389-390]. При этом важно отметить, что миссионерский стан как особая форма организации миссионерской деятельности и особая институция отличалась высокой степенью как гибкости и адаптивности, так и устойчивости во времени (что наделяет ее, в том числе в современных условиях, свойствами полезного опыта). Иными словами, в рамках весьма длительного исторического периода были сформированы уникальные традиции особой (становой) организации миссионерской работы Церкви, которая стабильно демонстрировала достаточно высокую эффективность, причем в различные эпохи российской истории. Данное обстоятельство, безусловно, предопределяет исключительную важность и значимость такого опыта для разработки и реализации в современных условиях как собственно миссионерских, так и других социокультурно-просветительских стратегий Церкви, особенно с учетом поистине катастрофического характера разрыва эпох и их ценностно-мировоззренческих составляющих в истории России. В этой связи представляется особенно важным многоплановый анализ основных причин и составляющих эффективности рассматриваемого опыта миссионерской работы. Речь в данном случае идет, прежде всего, о гармоничном сочетании, с одной стороны, неизменной гибкости и адаптивности соответствующих миссионерских стратегий; с другой стороны, наличия определенных устойчивых смысловых констант («систем интерпретативных релевантностей» А. Шютца [21, с. 270]), предопределяющих эффективный «функционал» духовно-просветительской работы. Анализируя вышеуказанные условия и составляющие успешности миссий, игумен Серапион (А.Е. Митько) в рамках ряда своих научных статей обращает особое внимание на такие факторы, как «полидискурсивность» [17, с. 102] и «понимание иноверческих парадигм» [14, с. 56]. Кроме того, ученый отмечает исключительную значимость, для успешности миссий, опоры их акторов на «субъект-субъектные парадигмы», в частности, в связи с тем, что «антиномичность» может в какой-то мере помочь раскрыть тайны Божественного несовершенными методами человеческого языка [13, с. 3–4]. В этой связи примечательно, что устойчивую значимость влияний вышеуказанных условий и факторов на эффективность духовно-просветительской деятельности можно увидеть, в частности, в свете фактов истории – как миссии Русской Церкви в целом, так и миссионерских станов (как её особой методологии) в частности.

В рамках русской церковной истории самые первые формы и методики организации миссионерской работы, предшествующие собственно миссионерским станам, можно увидеть ещё в Древней Руси. Достаточно малочисленные священники-миссионеры, проповедуя Евангелие подвластным киевскому князю языческим племенам, объективно никак не могли обойтись без по-

мощников из местного населения, для чего наиболее активные из числа последних должны были сами стать священниками. В указанных случаях миссионерам нередко приходилось на какое-то время возвращаться к своему руководству для принятия епископского сана и последующей хиротонии своих помощников-неофитов. Примечательно, что эти обстоятельства в существенной мере способствовали развитию традиций церковного самоуправления [18, с. 76–77]. В целом же важно отметить, что в Древней Руси единой системы организации миссионерской работы как целостного механизма ещё не существовало, конкретные стратегии разрабатывались и реализовывались преимущественно ситуативно (в значительной мере под влиянием конкретных социально-политических факторов). При всём этом в тех условиях вряд ли у кого-нибудь могли бы возникнуть серьёзные сомнения в эффективности самой методологии миссионерско-просветительской деятельности, возможные претензии гипотетически могли быть обращены лишь к конкретным исполнителям. Объяснить это можно, в частности, тем, что в то время ещё не существовало картин мира, систем ценностей и парадигм, способных составить достаточно серьёзную конкуренцию на интеллектуальном поле проповедей и наставлений миссионеров – адресаты внешних миссий в основной своей массе были носителями примитивно-языческих, фактически первобытных мировоззрений. Можно констатировать, что продуцируемая древнерусскими миссионерами «система интерпретативных релевантностей» (по А. Шютцу) была практически полностью адекватна смысловым пространствам «внешних полей миссионерской деятельности» (по А.Е. Митько [16, с. 290–294]). Кроме того, исключительно важную роль в успехах миссий сыграли такие факторы, как развитие социально-гуманитарной составляющей миссионерской работы, а также общая ориентация Церкви (в отличие от тех же князей) на духовные цели и ценности (на приобретение не материальных богатств и людских ресурсов, а человеческих душ для Царствия Небесного). По мнению известного доктора теологии игумена Серапиона (А.Е. Митько), общая ориентированность деятельности Церкви на цели и приоритеты духовного, сотериологического характера наделяет вышеуказанную деятельность свойствами особой геополитической субъективности [15, с. 23]. Разумеется, в этом отношении огромную роль играл также фактор собственно духовного света Христовой Истины, которую миссионеры несли языческим народам; факторы Божьего промысла и Божьей помощи субъектам миссионерского служения. В рассматриваемом контексте к числу примеров выдающихся древнерусских просветителей, помимо Антония и Феодосия Печерских и митрополита Иллариона, можно отнести также ряд других ярких подвижников, успешно крестивших вятичей, чудь и иные народы (речь идет, в частности, о преп. Кукше, св. Исаяе и св. Леонтии) [2, с. 45; 19, с. 46]. Благодаря стараниям множества выдающихся просветителей-миссионеров

в древнерусском обществе со временем формируются сравнительно устойчивые методологические принципы и стратегии духовно-просветительской работы, в рамках которых роль особых центров миссий (и своеобразных прообразов будущих миссионерских станом) играют архиерейские дома и монастыри. Реализация вышеназванных методологических подходов обеспечила успешность и эффективность, в частности, стратегий приобщения к христианским ценностям ижорских и карельских народов. Тогда же, в эпоху Древней Руси, все большую роль в просвещении языческих племен начинают играть иноки-отшельники.

В эпоху господства Золотой Орды (XIII–XV вв.), а также в последующий период русской истории (XV–XVII вв.) на Руси весьма энергично развиваются особые русские традиции монашества и подвижничества. На севере Московской Руси стремительно растет количество новых обителей: только выходцами из Троице-Сергиевой Лавры было создано около 14 монастырей. При этом также следует отметить, что Церковь в тот период приобретает определенную самостоятельность в отношениях со светскими властями, а духовенство иногда даже выступает в роли своеобразной оппозиции к той или иной политике последних (что способствует росту ее различных социальных функций). Огромное значение в те тяжелые годы приобретают социальное служение и благотворительность Церкви, что наделяет деятельность центров духовно-просветительской работы важными свойствами системности и многоплановости. Кроме того, лесные монастыри, укрытые от вражеских набегов, становятся для многих крестьян не только убежищами, но и особыми хозяйственно-экономическими центрами [4, с. 21]. Более того: иноческие обители приобретают характеристики особых комплексных социально-хозяйственных и социально-благотворительных учреждений. Так, в частности, в Кирилло-Белозерском и Пафнутие-Боровском монастырях были устроены лазареты и церковные школы, а также жилые помещения для бедных; кроме того, там ежедневно кормили сотни людей [2, с. 67]. Что же касается отношений иноков-отшельников с аборигенами Севера, Сибири и т.д., то важно отметить, что монахи-подвижники налаживали с инородцами не только торговые отношения, но и обучали их строительству жилищ, земледелию и т.д., тем самым активно содействуя не только их инкультурации, но и коренной трансформации их уклада жизни (например, из кочевого в оседлый). Примечательно, что всё большую роль в реализации миссионерских стратегий в рассматриваемый период времени начинают играть, помимо лиц духовного звания, также миряне [18, с. 92]. Примером духовно-просветительской деятельности, оказавшей такое комплексное влияние на весь образ жизни коренного народа, можно назвать миссионерское служение святителя Стефана Пермского [7, с. 91–93], а также святителей Гурия и Варсонофия Казанских [1, с. 72]. К XVII столетию

все чаще встречается (речь идет, прежде всего, об освоении Сибири) следующий алгоритм формирования смысловых пространств миссионерской деятельности – со своими «системами интерпретативных релевантностей» (по А. Шютцу). Как отмечали А.А. Люцидарская и Е.Б. Маркачева [6, с. 73; 8, с. 118]), зачастую русскими первопроходцами (например, казаками) в занятой местности изначально строилась крепость, физическим и духовно-смысловым центром которой становился, естественно, храм. Таким образом, осуществлялась интеграция привычных архитектурных и иных символических образов в обживаемое пространство, что наделяло последнее высоким духовным смыслом, обозначая незримое присутствие и участие в происходящем Промысла Божьего [8, с. 118–119]. В дальнейшем именно храмы становились теми центрами, в рамках деятельности которых разрабатывались стратегии и маршруты дальнейших исследований новых земель, переселений казаков и крестьян и т.д. [8, с. 119]. В XVIII веке продолжается планомерное освоение русскими людьми географических пространств, а Церковью полей и пространств реализации стратегий внешней миссии. При этом существенным препятствием для осуществления данных процессов становится радикальная (начиная с реформ Петра I) секуляризация русского общества. Определенный ущерб миссионерской деятельности Церкви нанесла политика в этой сфере правительства Екатерины II (изъятие церковных земель, прекращение финансирования миссий и т.д.). Именно этим в значительной степени объясняется то обстоятельство, что многие миссионеры XVIII столетия недостаточно глубоко и основательно изучали языки, культуры и верования аборигенов, хотя многих из этих инородцев никак нельзя было назвать примитивными первобытными людьми. Радикальные улучшения в этом вопросе начинаются лишь в XIX веке благодаря появлению такой уникальной церковной институции, как собственно миссионерский стан. Концептуальная модель такой качественно новой организационной структуры Церкви была разработана в рамках Алтайской духовной миссии. Это обстоятельство позволяет утверждать, что именно руководство и сотрудники данной миссии сумели, в рамках вышеуказанной концептуальной модели, максимально успешно обобщить и актуализировать многовековой опыт миссионерской работы Русской Церкви. Активная просветительская деятельность среди народов Алтая началась в 1826 году, стараниями архимандрита Макария (Глухарева), впоследствии прославленного в лике преподобных [12, с. 334]. Целью такой деятельности было, помимо собственно проповеди ценностей Православия, активное противодействие традиционным для данной местности верованиям (буддизму и шаманизму). Собственно же Алтайская духовная миссия официально была учреждена в 1828 году; а в 1831 году архимандритом Макарием в селении Майма был основан первый миссионерский стан. Реализация новой концептуальной модели духовно-просветительской работы практически

сразу же полностью себя оправдала. Успешность такого опыта дала возможность архимандриту Макарию основать в ближайшие годы ещё два миссионерских стана: в поселках Мьюта и Улала. Миссионерские станы, созданные в рамках Алтайской миссии, представляли собой своеобразные концептуально-архитектурные комплексы в едином смысловом пространстве. Такие комплексы включали в себя здание храма, административные учреждения и жилые помещения, школу, библиотеку, гостиную, трапезную, аптеку и ряд других составляющих [5, с. 44–45]. Огромное значение для налаживания и развития контактов с аборигенами как с главными адресатами миссии имели такие важные характеристики стана, как его пространственная статичность, адаптированность к местным природно-климатическим условиям и ориентированность на реальные повседневные нужды представителей коренных народов. Эти важные особенности новой организационной формы миссионерской работы предопределили, помимо успешной трансляции адресатам постулатов и ценностей православной веры, активное приобщение коренных жителей к оседлому образу жизни. Со временем в поселке Улала трудами самих (фактически одних) неофитов-аборигенов было построено каменное здание храма [20, с. 152]. В целом же необходимо отметить, что на протяжении всего XIX столетия огромные успехи Алтайской духовной миссии (просвещение народов Алтая, переводы богослужебных текстов на их языки, широкая издательская деятельность и т.д.) в значительной степени можно объяснить именно внедрением новой концептуальной церковно-организационной институции – миссионерского стана. Тогда же, в XIX веке, этот успешный опыт получил распространение и в рамках деятельности других православных миссий.

В советскую эпоху опыт использования миссионерских станов в области духовного просвещения, разумеется, был прерван и практически забыт. С началом активного возрождения в стране православной жизни во второй половине 1980-х годов снова становятся актуальными вопросы разработки оптимальных форм, каналов и методов миссионерской работы. Очень многие теоретические подходы и прикладные наработки дореволюционной эпохи в этой сфере к концу XX века потеряли свою актуальность, стали неадекватными реалиям нового общества. В частности, очень сильно изменились картины мира, мировоззренческие установки и особенности культурно-образовательного уровня всех групп потенциальных адресатов миссий. Кроме того, для миссионеров, работающих с представителями различных коренных народов, особую актуальность стало иметь

российское законодательство, наделяющее особым статусом этнокультуры аборигенов (что стало связано, в частности, с необходимостью подчеркнуто-уважительного отношения к их традиционным верованиям и т.д.) [10]. Все эти обстоятельства предопределили необходимость не только неуклонного совершенствования методологии духовно-просветительской работы, но и разработки все более гибких подходов к диверсификации ее форм и стратегий (включая использование миссионерских станов). В этой связи потребовалось, в частности, ускоренное переосмысление концептуальных основ функционирования различных миссионерских институций и структур (включая станы). В 2017 году Синодальный миссионерский отдел приступил к разработке и реализации современных, адекватных реалиям XXI века стратегий формирования и использования миссионерских станов. Сотрудниками отдела была разработана концептуальная модель миссионерского стана, как комплексной, многоплановой, гибкой и вариативной институции, опирающейся на достаточно сложные и варьируемые внутренние структуры и системы внешних связей (в области экономики, социокультурных и управленческих отношений и т.д.). В настоящее время существенную роль в развитии и функционировании таких институций со всеми их макро- и микросистемными и адаптивно-синергетическими особенностями должны играть современные информационно-коммуникативные и цифровые системы [9]. В 2022 году при Синодальном миссионерском отделе был создан особый Центр поддержки миссионерских станов, призванный на самом высоком уровне обеспечить функционирование и развитие всех необходимых для работы станов инфраструктур и вспомогательных стратегий: материально-технического, административно-управленческого, организационного, научно-исследовательского, информационно-коммуникативного и иного характера [11]. При этом важным фактором эффективности работы станов и в современных условиях остается верность традициям трансляции адресатам православных канонов и ценностей в контексте параллельных (и сопряженных с данными трансляциями) стратегий общего развития их этнокультур как таковых. Данное обстоятельство, в сочетании со стремлением Синодального миссионерского отдела к развитию гибкости, вариативности и адаптивности всех составляющих работы миссионерских станов, дает основания надеяться на наличие потенциальных возможностей для качественной работы (в тех или иных аспектах) вышеуказанных возрожденных церковных институций даже в современных социальных условиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гермоген, патр. Житие Святых Гурия и Варсонофия Казанских Чудотворцев // Патриарх Гермоген. Жизнеописание. Исторические предания, чудеса и

- прославление. М., 1997. 102 с.
2. Ефимов А.Б. Очерки по истории миссионерства Русской Православной Церкви. М.: Изд-во Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, 2007. 860 с.
 3. Концепция миссионерской деятельности Русской Православной Церкви (принята Священным Синодом Русской Православной Церкви 27 марта 2007 г., журнал № 12) // Собрание документов Русской Православной Церкви. Деятельность Русской Православной Церкви. М.: Издательство Московской Патриархии Русской Православной Церкви, 2014. Т. 2. Ч. 1. С. 395 с.
 4. Ключевский В.О. Значение преподобного Сергия Радонежского для русского народа и государства. М.: Медиарост, 2014. 44 с.
 5. Крейдун Г., свящ. Алтайская духовная миссия в 1830–1919 годы: структура и деятельность. М.: ПСТГУ, 2008. 200 с.
 6. Люцидарская А.А., Березиков Н.А. Ограждения как знаковая маркировка охраняемого пространства (Сибирь в конце XVI — начале XVIII в.) // Гуманитарные науки в Сибири. 2017. Т. 24. № 2. С. 72–77.
 7. Макарий (Булгаков), митр. История Русской Церкви: в 13 т. Т. 3. М.: Изд-во Валаамского монастыря, 1995. Т. 3. 690 с.
 8. Макарчева Е.Б. Роль православной церкви в формировании русского социума в Сибири в XVII в. // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов, Грамота. С. 118.
 9. Миссионерский институт [Электронный ресурс] // Официальный сайт Екатеринбургской епархии. URL: <https://ekaterinburg-eparhia.ru/building/study/57/> (дата обращения: 27.04.2024).
 10. Об общих принципах организации общин коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации: федеральный закон от 20.07.2000 №104-ФЗ (ред. от 02.02.2006) [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_27908/ (дата обращения: 25.04.2024).
 11. Пастыри с открытым сердцем [Электронный ресурс] // Журнал Московской патриархии. URL: http://www.e-vestnik.ru/files/12501/jmp_11_2022_27_missionerskie_stany.pdf (дата обращения: 25.04.2024).
 12. Православное обозрение. М., 1864. Т. 15. 688 с.
 13. Серапион (Митько), игум. Исследовательское поле актора миссии // Культура и искусство. 2019. №5. С.1-7.
 14. Серапион (Митько), игум., Лев (Скляр), иером. История православной миссии и современность // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2017. № 4 (24). С. 52–60.
 15. Серапион (Митько), игум. Миссия и геополитика // Вестник Русской Христианской Гуманитарной Академии. 2019. Т. 20, в. 2. С.182-190.
 16. Серапион (Митько), игум. Православная миссиология в системе теологического знания: дисс. . . доктора теологии. Москва, 2019. 373 с.
 17. Серапион (Митько), игум., Яковов Д., свящ. Этнокультурные стратегии в современной православной миссии // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2018. № 1 (25). С. 101–110.
 18. Стамулис И. Православное богословие миссии сегодня. М.: Православный Свято-Тихоновский Богословский институт, 2003. 448 с.
 19. Толстой М.В. История русской Церкви / М.В. Толстой. М.: Лествица, 1999. 734 с.
 20. Филимонов Д.Д. Материалы для биографии основателя Алтайской миссии архимандрита Макария (М.Я. Глухарева): в 2 т. Т. 2. М., 1887. Т. 2. 225 с.
 21. Шютц А. Избранное. Мир, светящийся смыслом /Пер. с нем. и англ. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (Росспэн), 2004. 1056 с.

© Потапчук Владимир Иосифович (000644@togudv.ru), Добрых Алексей Вячеславович (avd.avch2010@yandex.ru), Селиванов Александр Аркадьевич (диакон Александр Селиванов) (selalexanderark@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АКТИВАЦИЯ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЗЕМСТВ НА УРАЛЕ В 1900–1918 ГГ.

ACTIVATION OF CULTURAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES OF ZEMSTVOS IN THE URALS IN 1900-1918.

**I. Semenchenco
A. Suvorova**

Summary: The article reveals the cultural and educational activities of zemstvos in the Urals, which were vivid and intense. This includes the development of public education, both school and extracurricular, librarianship, the creation of folk theaters, interest groups, lectures, organization of holidays, etc. The dynamics of school construction, issues of the sanitary condition of schools, as well as physical education of schoolchildren are considered. The active activity of the zemstvo serves as an example for the work of modern local governments.

Keywords: zemstvo, local government, national theater, extracurricular education, vocational education.

Семенченко Ирина Васильевна

доктор исторических наук,
Филиал ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный
университет (национальный исследовательский
университет)», г. Златоуст
semenchenkoiv@susu.ru

Суворова Анна Викторовна

кандидат исторических наук, доцент,
Филиал ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный
университет (национальный исследовательский
университет)», г. Златоуст
suvorovaav@susu.ru

Аннотация: В статье раскрывается культурно-просветительская деятельность земств на Урале, которая была яркой и насыщенной. Это и развитие народного образования, как школьного, так и внешкольного, библиотечного дела, создания народных театров, кружков по интересам, проведение лекториев, организация праздников и др. Рассматривается динамика строительства школ, вопросы санитарного состояния школ, а также физического воспитания школьников. Активная деятельность земства служит примером для работы современных органов местного самоуправления.

Ключевые слова: земство, орган местного самоуправления, народный театр, внешкольное образование, профессиональное образование.

Современные события в истории Российского государства всё больше обращают наш взор на опыт прошлого, в частности на опыт работы местных органов самоуправления – земств. Время требует от современных органов самоуправления активности, честности, исполнительности, демократичности. В выработке этих качеств поможет обращение к истории деятельности земств. Как известно, земства появились в России, согласно «Положению о губернских и уездных земских учреждениях» от 1 января 1864 года для «радения о местных пользах и нуждах». На Урале они появились позднее. В Вятской губернии земства стали существовать с 1867 года, Пермской – с 1870, Уфимской – с 1875. И только в 1913 году они начинают свою деятельность в Оренбургской губернии. Спектр их работ был весьма широк. Это и сельскохозяйственное производство, и кооперативное движение, и медицина, и ветеринария, и социальная защита населения, и народное образование, и решение демографической проблемы и т.д.

Особенно яркой и насыщенной была культурно-просветительская деятельность земств. Она включала в себя народное образование всех уровней, дошкольное образование, профессиональное образование, библиотечное дело, организацию лекториев, кружков по интересам, создание народных театров, музеев, организацию

праздников и многое другое. В начале XX века земские учреждения создали качественно новую систему всеобщего начального образования. Число начальных школ на Урале с каждым годом росло. К примеру, в Оренбургской губернии было в 1901 году 576 начальных школ, то к 1911 году их уже увеличилось на 832 школы и стало составлять 1408. В этих школах обучалось 99856 человек [1, Л. 22].

В 1913 году земства взяли курс на создание начальных училищ для детей всех сословий. Это был прорыв в образовании, так как делал образование общедоступным. В этот период времени начальных училищ было больше всего в Пермской губернии – 2497, на втором месте была Вятская губерния – 2123, на третьем Уфимская губерния – 1430, на четвёртом месте – Оренбургская губерния – 1408. Всего на Урале к 1913 году насчитывалось 100165 начальных школ, в которых обучалось 6174883 учащихся [2, С. 73]. Земские деятели объясняли народу, что общедоступность начального образования заключается в том, что все дети в возрасте от 9 до 11 лет имеют право посещать начальную школу, причём она должна была располагаться не далее 3-х вёрст от дома, где жил ребёнок.

Земства вкладывали средства на строительство и

ремонт школ, подбор профессиональных кадров и их материальное поощрение, развитие материально-технической базы, отопление, закупку мебели, учебных принадлежностей и школьных пособий. Немалые средства тратились земством на физическое воспитание детей. Строились и оборудовались школьные площадки, закупался спортивный инвентарь, проводились различные соревнования по гимнастике, акробатике, бегу, игре с мячом. Постепенно земства стали уделять внимание санитарному состоянию школ и даже были разработаны специальные программы, в которых описывались санитарно-гигиенические требования к школам и гигиенические правила, которые должны были соблюдать учащиеся. В земских проектах по строительству новых школ предусматривался кабинет врача или фельдшера, столовая со своей кухней, раздевалка, туалет, кладовая, учительская, библиотека и даже детское общежитие.

Однако в развитии всеобщего начального образования на Урале имели место и массовые недостатки, а именно: не хватало школ и учителей, работающих в них, чтобы охватить всех детей образованием. Многие школы были перегружены, занятия проходили в неблагоустроенных, тесных и холодных помещениях. Часто это была обычная крестьянская изба или даже сарай. Например, в Челябинском уезде в 1917 году всего насчитывалось 339 школ (министерских, земских и церковно-приходских). В среднем на одного учителя приходилось по 53 ученика, скученность была большая [3, Л. 1]. Несмотря на ряд недостатков, в целом количество обучающихся на Урале с каждым годом росло, всё больше уделялось внимание женскому образованию.

С 20 июля 1917 года, согласно постановлению Временного правительства, в ведение земств, кроме земских школ, вошли и министерские, и церковно-приходские школы. Благодаря принципу децентрализации прежней системы руководства, земства изыскивали средства на местах для улучшения материально-технической базы учебных заведений. К осени 1917 года в Оренбургской губернии было 1547 начальных школ, а к весне 1918 года их насчитывалось 1617 [4, Л. 123]. В Уфимской губернии осенью 1917 года было 1966 начальных школ, а весной 1918 года 1998 [5, Л. 1].

Земства уделяли внимание и развитию профессионального образования на Урале. Особенно активно вопрос о развитии профессионального образования решался Оренбургским уездным земством. Земская управа не раз поднимала этот вопрос на своих очередных заседаниях, подчёркивая, что развитие производительных сил страны напрямую связано с созданием ремесленных училищ и профессиональных школ разных направлений. В годы первой мировой войны этот вопрос особенно нагнул. Временное правительство приняло ряд постановлений об открытии профессиональных учебных заведе-

ний и рекомендовало местным органам самоуправления самим на местах решать эту проблему, в зависимости от имеющихся ресурсов и возможностей. Даже был проведён опрос населения по таким вопросам, как: Какие промыслы и ремёсла нужно развивать в вашем поселении? Какой тип профессионально-учебного заведения предпочтительнее для вашего района (ремесленное училище или школа, сельскохозяйственное или техническое училище)? После анализа данных земства приступили к развитию профессионального образования.

После кропотливой работы и обсуждения данной проблемы на очередном Оренбургском земском собрании, было принято решение об открытии в селе Александровке Добринской волости ремесленной школы, в которой учащиеся могли получать производственные навыки на двух отделениях – слесарно-кузнечном и слесарно-мебельном. В 1918 году ремесленная школа имела 2 класса, в которых обучалось 60 человек. В этих классах преподавались такие предметы, как технология ремесла, черчение, рисование, русский язык, арифметика, закон божий. Земство выделяло значительные средства на оборудование мастерских, инвентарь, используемые материалы, оплату учителей и мастеров производственного обучения, зарплату руководителя заведения.

В этот же период времени успешно начали свою работу Михайловская и Судьбодаровская ремесленные школы, которые имели 3 отделения: сельскохозяйственное, деревоотделочное и слесарно-кузнечное. Особой популярностью пользовалось сельскохозяйственное отделение, на котором учащиеся получали знания по обслуживанию и эксплуатации сельскохозяйственных орудий и машин. На средства земства приступила к работе Добринская ремесленная школа, которая готовила специалистов по сапожно-башмачному делу, экипажному, кузнечному и столярному направлениям. В марте 1918 года земство потратило на нужды этого учебного заведения 6500 рублей [4, Л. 2].

Челябинское уездное земство вело активную работу по открытию ремесленных школ в Метелёве и Чумляке, где спросом пользовались столярное и слесарно – кузнечное дело. Эти направления были открыты в ноябре 1917 года и принесли немало пользы жителям уезда. Благодаря земствам на Урале была создана сеть специальных учебных заведений. Так, Оренбургское уездное земство организовало открытие и подбор профессиональных кадров для работы фельдшерско-акушерской и ветеринарно-фельдшерской школ, Челябинское уездное земство создало материальную базу для открытия в селе Кипель высшего фельдшерского начального училища. Уфимское уездное земство организовало работу и благоустроило быт специальной школы для глухонемых. Земства поддерживали также работу старых специальных учебных заведений, открытых ещё в конце XIX века,

например, Златоустовскому и Миасскому механико-техническим училищам, открытому в 1903 году – Челябинскому техническому училищу.

Значительных успехов земство добилось в развитии и совершенствовании так называемого внешкольного образования, которое включало в себя сеть всевозможных учреждений: вечерние школы для взрослых, библиотечное дело, дошкольное воспитание, народные театры, народные дома, музеи, выставки, лектории, кружки по интересам, всевозможные секции, праздники, беседы и лекции и т.д.

Большое внимание земства уделяли организации приютов для детей-сирот. Сиротские дома и приюты существовали повсеместно на Урале: в Уфе, Перми, Вятке, Оренбурге, Челябинске, Троицке, Златоусте, Яранске и других городах. Вятское губернское земство организовало в 1903 году работу и содержание сиротского дома на 50 воспитанников в городе Вятка. Здесь проживали дети разных сословий: из крестьян, солдат, мещан, чиновников. Все они проходили обучение в разных учебных заведениях. В начальной школе училось 8 человек, в гимназии – 15, в городском училище – 6, реальном училище – 21 [6, Л. 311]. Из воспитанников приюта был организован церковный хор. В летние месяцы многие воспитанники отдыхали в санатории, который функционировал в селе Фелейка на средства земства.

В это же время активизировалась работа Вятского губернского земства по содержанию Ольгинского детского приюта трудолюбия, который находился в Слободском. В данном приюте воспитывалось 85 человек из разных сословий: из крестьян – 70 детей, из мещан – 14, из духовенства – 1. В приюте находились воспитанники разных возрастов: до 6 лет – 4 ребёнка, от 7 до 10 лет – 25 детей, от 10 до 16 лет – 46 человек, от 16 лет и старше – 10. Главной целью приюта было воспитание трудолюбия к какому-либо ремеслу, поэтому 6 человек занимались сапожным делом, 10 – портняжным, 8 – переплётным, 2 – ткацким, а 32 человека учились в местной школе грамоте, наконец, самые маленькие дети были заняты развивающимися играми. На содержание приюта в 1903 году земство израсходовало 3340 рублей, а прибыль, которую получил приют от продажи произведённой продукции, составила 697 рублей [7, Л. 540].

Организация и открытие земствами приютов для детей-сирот решало в стране задачу борьбы с беспризорностью и нищетой, а также способствовало подготовке профессиональных кадров для различных отраслей экономики.

В ведение земств находилось также дошкольное воспитание. Прообразы наших современных детских садов и яслей уже имели место в России. Земства взяли на себя

большую ответственность за создание этих учреждений. В первую очередь нужно было решить проблему подготовки кадров в дошкольные учреждения. С этой целью земства открывают повсеместно специальные педагогические курсы. Наиболее плодотворную деятельность развернуло Оренбургское губернское земство. 1 июня 1917 года оно организовало в Челябинске курсы для 91 слушателя. На курсах изучались такие дисциплины, как «Дошкольная психология», «Детские болезни и их профилактика», «Гигиена детей», «Детская литература», «Рисование», «Развивающие игры», «Пение» и др. Земство пригласило для проведения педагогических курсов опытных лекторов из Москвы: Покровского А.А., Покровскую А.К., Башилова Я.А., Филитис Н.С., Флерину Е.А. В результате таких курсов обучавшиеся овладели новыми методами и формами воспитания маленьких детей.

В тот период времени на зданиях детских садов и яслей часто можно было прочесть вывеску «Спасибо земству!», так сотрудники и воспитанники выражали глубокую благодарность местным органам самоуправления за большую работу по открытию и содержанию этих учреждений. Дошкольное воспитание на Урале в 1917 году выражалось двумя формами – это приюты-ясли для самых маленьких детей и подготовительные школы или детские площадки для детей постарше. В Уфимской губернии насчитывалось всего 49 яслей и 14 площадок, а в Оренбургской губернии – 55 яслей и 27 площадок. Если рассматривать по уездам, то больше всего было яслей в Челябинском уезде – 20, второе место разделили Уфимский и Оренбургский уезды – по 19 в каждом [8, Л. 13]. Ясли и детские площадки решали проблему освобождения матерей на время полевых работ от занятия детьми.

Большую роль в нравственном и эстетическом развитии народа сыграли открытые земствами библиотеки и избы-читальни. Особенно активно в этом важном деле проявило себя Вятское губернское земство. Если к концу XIX века в губернии насчитывалось 167 библиотек-читален, то в 1910 году их уже было 365 [9, С. 30]. Причём были земские библиотеки, как при начальных училищах, так и народные библиотеки, работающие самостоятельно. В Уфимской губернии к 1914 году насчитывалось 213 библиотек. Если рассматривать по уездам, то на первом месте по количеству библиотек стоял Бирский уезд, там работало 48 библиотек, второе место занимал Златоустовский уезд, в котором открыто было 40 библиотек. Третье место занимал Уфимский уезд (38 библиотек) и четвёртое – Мензелинский уезд (32 библиотеки) [10, Л. 8]. В 1914 году в Уфимской губернии в библиотеках было записано 36679 человек, из них 28693 мужчин и 7986 женщин. Если рассматривать подписчиков библиотек по национальностям, то самый большой процент составляли русские – 77,16%, затем – татары – 16,03%, остальные проценты приходились на чувашей, мордву, латышей, немцев и эстонцев [11, С. 25].

В Пермской губернии уже в 1901 году насчитывалось 320 бесплатных библиотек, в которых было 51629 подписчиков. Если проанализировать, каких авторов книг предпочитали подписчики, то можно сделать вывод, что большинство их читали произведения А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, Л.Н. Толстого, М.Ю. Лермонтова, Ф.М. Достоевского, Н.А. Некрасова. В 1914 году в Пермской губернии уже существовало 892 библиотеки, а изб-читален насчитывалось 1449. Больше всего изб-читален было открыто в Оханском уезде – 499, второе место занимал Соликамский уезд, в котором действовали 432 избы-читальни, немало таких учреждений было и в Камышловском уезде – 324, в Шадринском уезде – 180, меньше всего было изб-читален в Чердынском уезде – 14 [12, Л.87].

Губернские и уездные земства брали на себя ответственность и инициативу в популяризации библиотечного дела и практическом осуществлении задуманных задач по развитию целой сети библиотек и изб-читален, функция которых заключалась в просветительской деятельности народных масс.

Нужно отметить, что в библиотеках и избах-читальнях проводились лектории, вечера, посвящённые известным писателям, народные чтения и беседы на важные политические и экономические темы, а также обсуждались повседневные проблемы. В частности, народные чтения проводились для неграмотного и полуграмотного населения, когда вслух читались важные газетные и журнальные статьи, брошюры, постановления правительства и т.д. В Вятской губернии, к примеру, была введена при уездных земских управах специальная должность заведующего внешкольным образованием, который контролировал деятельность народных чтений и следил, чтобы они были регулярными, а не эпизодическими. Он же был ответственным за приглашение лекторов, определял место и время проведения народных чтений и лекций, распределял наглядные пособия и необходимую литературу, руководил передвижением по уезду световых картин и фонарей.

Народные чтения проводились силами учителей и библиотекарей. Также приглашались специалисты разных областей: агрономы, ветеринары, врачи, священнослужители, инструкторы по кооперации и др. В Уфимской губернии за период 1914–1915 годы было проведено 800 народных чтений, особенно отличился Златоустовский уезд, где было проведено 295 народных чтений, в Бирском – 215, Стерлитамакском – 131, Белебеевском – 114, Уфимском – 45. В Пермской губернии за период 1911–1912 годы было проведено 4446 народных чтений. Больше всего было проведено народных чтений в Оханском уезде – 978, Екатеринбургском – 942, Чердынском – 931. В 1914 году число народных чтений в Пермской

губернии составляло уже 8623, число пунктов, где они проводились – 984, а общее число посетителей составило 654743 человека [13, С.115].

Организованные земствами народные чтения и лекции внесли неоценимый вклад в политическое просвещение народных масс, повысили общекультурный уровень жителей Урала, помогли сформировать свою точку зрения на происходящие события и выработать активную жизненную позицию.

Земства заботились и об эстетическом развитии народа. С этой целью они создавали народные дома и народные театры, организовывали выставки, музеи, устраивали праздники, открывали кружки по интересам и т. д.

Особенно популярными были народные театры. В организации народных театров особенно преуспело Пермское губернское земство. Уже к 1916 году народные спектакли ставились во всех уездах губернии и вызывали восторг зрителей. Особой оригинальностью отличался народный театр, созданный на средства земства, в Оханском уезде. Он был открыт ещё в 1913 году. Театр имел при себе театральную библиотеку, собственную костюмерную и портного. Репертуар народного театра был разнообразным, ставились пьесы по произведениям Л.Н. Толстого, А.С. Пушкина, А.П. Чехова и др. Артистами являлись учителя, агрономы, библиотекари, а также учащая молодёжь и крестьянство. Зрители были благодарны за театральные зрелища и с удовольствием посещали народные спектакли, присутствовали даже на репетициях. Не меньшей популярностью пользовался народный театр в Чердынском уезде. Он также имел собственную театральную библиотеку, склад театральных принадлежностей, сценические материалы и декорации. Все собранные средства со спектаклей шли в фонд помощи больным и раненым воинам. Чердынское земство выделило на устройство передвижной сцены театра в 1914 году 307 рублей и на декорации 302 рубля [12, Л.42].

Таким образом, земства Урала выделяли материальные средства на развитие и содержание народных театров, организовывали курсы по сценическому искусству, приглашали и поощряли специалистов-театралов, артистов, учили правилам режиссуры, прививали вкус к прекрасному. Активизируя культурно – просветительскую деятельность, земства Урала в период 1900–1918 годов создали огромную сеть новых учреждений и организаций, выработали новые формы и методы воспитания и развития народных масс, направленные на его общекультурное, нравственное, эстетическое, политическое, экономическое и физическое совершенство. Деятельность уральских земств является примером для работы современных органов местного самоуправления.

ЛИТЕРАТУРА

1. ГАОО (Государственный архив Оренбургской области). Ф.44. Оп. 1. Д. 237. Л. 22.
2. Календарь-справочник земского деятеля на 1913 год/ сост. Б.Б. Веселовский. СПб., 1912. С.73.
3. ОГАЧО (Объединённый государственный архив Челябинской области). Ф.И-9. Оп. 1. Д. 79. Л. 1.
4. ГАОО (Государственный архив Оренбургской области). Ф.44. Оп. 1. Д. 238. Л. 123.
5. ЦГИАРБ (Центральный государственный исторический архив Республики Башкортостан). Ф. И-132. Оп. 1. Д. 40. Л. 12.
6. ГАКО (Государственный архив Кировской области). Ф. 616. Оп. 1. Д. 171. Л. 311.
7. ГАКО (Государственный архив Кировской области). Ф. 616. Оп. 1. Д. 181. Л. 540.
8. ГАОО (Государственный архив Оренбургской области). Ф.44. Оп. 1. Д. 235. Л. 13.
9. Краткие сведения о поставке дела народного образования в Вятской губернии за 1909–1910 учебный год. Вятка, 1911. С.29-30.
10. ЦГИАРБ (Центральный государственный исторический архив Республики Башкортостан). Ф. И-151. Оп. 1. Д. 21. Л. 8.
11. Обухов М.И. Народные и центральные библиотеки Уфимского земства/ М.И. Обухов. Уфа, 1915. С. 25.
12. ГАПО (Государственный архив Пермской области). Ф. 470. Оп. 1, Д. 22. Л. 85–89.
13. Доклады по народному образованию 1913–1915 гг. Пермь, 1915. С.115–116.

© Семенченко Ирина Васильевна (semenchenkoiv@susu.ru), Суворова Анна Викторовна (suvorovaav@susu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ГОСУДАРСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИЙ ЛАНДШАФТ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ XVIII ВЕКА В ОЦЕНКАХ М.М. ЩЕРБАТОВА

Скопа Виталий Александрович

доктор исторических наук, профессор,
член-корреспондент, Российская академия
естествознания; Алтайский государственный
педагогический университет, г. Барнаул
sverhtitan@rambler.ru

THE STATE AND POLITICAL LANDSCAPE OF THE RUSSIAN EMPIRE IN THE 18TH CENTURY IN THE ASSESSMENTS OF M.M. SHCHERBATOV

V. Skopa

Summary: The article examines the assessment of the state and political development of the Russian Empire in the 18th century given by Prince M.M. Shcherbatov. During this period, significant changes occurred in views and judgments regarding power, the state, politics, and social structure. A significant influencing factor was the ideas of the Enlightenment. In his works, Shcherbatov subjected a very wide range of state and legal problems to critical analysis.

Keywords: Russian Empire, M.M. Shcherbatov, state system, absolutism, official.

Аннотация: В статье рассматривается оценка государственно-политического развития Российской империи в XVIII веке, данная князем М.М. Щербатовым. В данный период происходили существенные изменения во взглядах и суждениях в отношении власти, государства, политики и общественного устройства. Существенным влияющим фактором на это – являлись идеи Просвещения. В своих произведениях Щербатов подвергал критическому анализу весьма широкий круг государственно-правовых проблем.

Ключевые слова: Российская империя, М.М. Щербатов, государственный строй, абсолютизм, чиновник.

В XVIII веке Россия переживала эпоху кардинальных изменений, которые затрагивали все аспекты жизни общества. К этому времени страна активно расширяла свои границы, развивала экономику и начинала формировать свои уникальные политические институты. В данный период происходили существенные изменения во взглядах и суждениях в отношении власти, государства, политики и общественного устройства. Существенным влияющим фактором на это – являлись идеи Просвещения. Одним из мыслителей, внёсших значительный вклад в понимание государственно-политической системы этого периода, был М.М. Щербатов. Критический подход ему был не чужд. Его оценки событий и явлений, происходивших в Российской империи, остаются актуальными и вызывают научный интерес и ныне у историков, политологов, социологов. В своих произведениях Щербатов подвергал критическому анализу весьма широкий круг государственно-правовых проблем.

В первой половине XVIII века Россия находилась под влиянием западноевропейских идей, что оказало значительное влияние на её внутреннюю политику [1, 8, 9]. Петр I, проводя модернизацию страны, реформировал административную систему, ввёл новые законы, и, как следствие, изменил традиционные подходы к управлению. Так, в представлении князя Петр I был единствен-

ный российский монарх, который поступал как мудрый правитель [11]. Деятельность этого монарха на политической арене привела к формированию мощной армии, расширению территорий, просвещению народа в «науках и искусствах», укреплению торговых связей и принятию многочисленных законов. Если бы не его инициативы, Российская Империя, возможно, все еще только начинала бы приближаться к тому состоянию, в котором она находилась в XVIII веке, отмечал Щербатов [7]. Но многие начинания Петра I после его смерти перестали служить обществу или даже «обратились во вред народу» [11].

В России эпоха дворцовых переворотов XVIII века породила таких политиков, при которых ухудшались нравы и происходили серьезные нарушения законов и управления. Князь Щербатов детально осветил правовой аспект политической деятельности лиц вроде Бирона и графа П.И. Шувалова [11, 12]. После смерти Петра II «...вельможи predeterminedели великое намерение... то есть учинить основательные законы, – писал сторонник конституционной монархии Щербатов, – государству и власть государеву сенатом или парламентом ограничить» [11, с. 185]. Однако вопрос об этом решали представители лишь двух знатных родов – Голицыны и Долгорукие. Стремясь упорядочить власть монарха «основательными законами», составители кондиций Анне

Иоанновне «...вместо одного толпу государей сочиняли» [11]. Это предопределило – по мнению князя, – неудачу в конституционном реформировании России. Фактическую власть в период Анны Иоанновны имел ее фаворит Бирон, которого Щербатов описывал как «гордого, злобного и неумолимого» [11]. Далее князь рассуждал, что на практике в стране действовали последовательные законы, чиновничий аппарат работал честно, налоговое бремя не разоряло население, а чиновничий аппарат мог свободно выражать свои идеи и даже не соглашаться с мнением императрицы [6]. Тем не менее, итог правления Анны показался Щербатову печальным: «в чиновничьем сословии исчезли твердость, справедливость, умеренность и любовь к правде и родине» [12, с. 193]. В отличие от Бирона, политическая репутация П.И. Шувалова была значительно хуже: «его обвиняли в злоупотреблениях и личном обогащении, поглощая государственные средства для удовлетворения прихотей Елизаветы Петровны» [3, 10]. В то время, как государство испытывало финансовые затруднения, Сенат не получал информацию о доходах. Граф П.И. Шувалов инициировал Уложенную комиссию в 1754 году, но составленное ею Уложение не стало успешным. Щербатов полагал, что выбранные Шуваловым члены Комиссии не обладали необходимыми правовыми знаниями и пониманием специфики российского государства, что необходимо для того, чтобы «... удостоиться имени законодателя и благотворителя своего отечества» [11]. В сочиненном ими Уложении содержались статьи, которые могли бы обеспечить им личное обогащение за счет других, а жестокие наказания, предусмотренные Уложением, остановили императрицу от его принятия [9].

Критика правления Екатерины II получила в произведениях Щербатова наибольшее выражение. Суждения относительно недостатков политической деятельности императрицы высказывались князем по самым различным вопросам ее внутренней и внешней политики, несмотря на дух и идеи просвещения, которые теплились во многих ее начинаниях [4]. Не оставил он без внимания личность государыни и ее окружение – пороки которых, по мнению князя Щербатова, были причиной нарушения законности, ошибочных политических решений и пренебрежения интересами сословий [5].

Негативно оценивал Щербатов деятельность Уложенной комиссии екатерининской эпохи. Являясь ее депутатом, он считал, что учреждение Комиссии было сделано без твердого намерения Екатерины II действительно принять новое Уложение, а статьи «Наказа» ограничивали инициативу участников. Кроме того, Щербатов не одобрял «Наказ». Он полагал, что этот документ, основанный на идеях философов эпохи Просвещения, не мог принести пользы отечеству, так как не содержал христианских ценностей. Осуждал князь и некритическое восприятие «Наказа» екатерининскими вельможами [11].

Между тем не приходится отрицать, что «Наказ Комиссии о сочинении проекта нового Уложения» являлся очень важным документом философского содержания того времени. В нем затрагивались едва ли не все важнейшие стороны социальных и политических связей тогдашнего общества, вопросы экономического развития и правового регулирования общественной жизни, широкие проблемы политической теории и конкретные юридические нормы [3]. Во многом можно утверждать, что Екатерина II, составлявшая «Наказ» руководствовалась идеями Ш.Л. Монтескье, Ж.-Ж. Руссо, Вольтера и других мыслителей эпохи Просвещения.

Оценить либеральность «Наказа» объективно возможно по разрешению им одной из главных социально-экономических и политических проблем XVIII века – крепостного права. «Наказ» не отменяет его [4]. Глава «Наказа», рассматривающая положение крепостных, называется «О размножении народа в государстве», что свидетельствует об отношении Екатерины II к крестьянскому вопросу. Провозглашая основным лейтмотивом политики «Наказа» «блаженство каждого и всех», императрица, в то же время, заботится не о качестве жизни подданных, а рассматривает способы, приводящие к увеличению численности народа [4]. Статьи этой главы действительно имеют прогрессивный характер относительно представлений монархической власти до екатерининской эпохи. Но их прогрессивность – это осознание Екатериной II того факта, что сложные финансовые, климатические и физические условия жизни крепостных – основных налогоплательщиков государства – это препятствия нормальному существованию и развитию государства и реализации прав и привилегий дворянств.

Екатерина II указывала, в том числе на примере государств минувших веков, какие действия правительства способны предупредить бедственное положение крепостных и увеличить рождаемость. Необходимо «... разделить земли всем семьям, которые никаких не имеют; подать им способы вспахать оные и обработать» [4]. Екатерина II предлагала законодательно оформить фиксированные размеры сборов с крестьян, а помещикам взимать их таким образом, чтобы крепостные «не отлучались» от дома на длительное время, заботиться о здоровье земледельцев.

Приведенные выше статьи «Наказа» о крепостных сформулированы не в виде правовых предписаний, а в виде пожеланий правящему сословию. Историк П.Н. Петров считал, что «...немного было людей и из приближенных к престолу, способных войти в виды законодательницы» [5]. По этой причине, полагал он, в «Наказе» отсутствуют многие положения либерального характера. Отчасти с этим сложно согласиться. Ряд статей «Наказа» содержит очевидные истины, равноценные для всех эпох и поколений. Например, статьи о значении соб-

ственности: «законы могут учредить нечто полезное для собственного рабов имущества»; «сие основано на правиле весьма простом: Всякий человек имеет более попечения о собственном, нежели о том, что другому принадлежит; и никакого не прилагает старания о том, в чем опасаться может, что другой у него отымет» [4]. Вряд ли правящий класс, самая образованная часть российского общества XVIII века – дворяне – не понимали смысл приведенных статей.

Неограниченность власти монарха законом и отсутствии «...въ самомъ основательномъ праве...» порядка престолонаследия вызывали негодование Щербатова, ратовавшего за реализацию конституционных проектов в России [13]. Резкой критике Щербатов подвергал законотворчество, осуществляемое Екатериной II при содействии ей советников, но без «...согласия народного...» и без привлечения широкого круга дворян. При таком законотворческом процессе невозможен учет интересов и нужд сословий [9].

Осуждал Щербатов Екатерину II за то, что она, нарушая установленные законы, «...яко деспот, но с повреждением своей славы и доверенности народной», подает пример вельможам поступать несправедливо [6]. Предоставление государыней должностных чинов и званий лицам, неспособным к государственной службе, М.М. Щербатов рассматривал как продажу чинов за ворованные деньги, которые они якобы жертвовали на благо России, а на деле покупали за них государственные посты и звания [11]. Подобные действия императрицы встретили подражание и в государстве – предоставлять должности стали не по достоинству, а за деньги. Презрение монарха к закону побуждает и «...нижних судей...», указывал князь, относиться к нему неуважительно [11, 12].

Критиковал Щербатов решения Екатерины II по вопросам внешней политики: вмешательство в дела Польши; войну России с Турцией (1768–1774 гг.), которая выявила, по словам В.О. Ключевского, «...недостаток политического глазомера, склонность смотреть поверх ближайших целей, не соображая наличных средств» [11].

Существенное внимание князь уделил осуждению пороков Екатерины II и ее вельмож. Считая «самство» главной нравственной болезнью человека, наделенного политической властью, князь указывал формы ее проявления в характере и поведении российской «просвещенной монархини» – фаворитизм, благосклонность к льстецам, славолюбие [7].

Щербатов позволяет себе упрекать Екатерину II за то, что она, наделяя значительными властными полномочиями своих фаворитов – ограничивает инициативу правительственных органов в решении вопросов внутренней и внешней политики. Фавориты, получая

большие денежные средства из государственной казны, употребляют их не на благо государства, а стремятся «...удовольствовать свою роскошь» [11, с. 281]. Любимцы государыни нарушают закон, а каждый из фаворитов «...окроме Васильчикова, который ни худа, ни добра не сделал...» своей жизнью «повреждает нравы» в России [11].

Просветитель критиковал императрицу, окружившую себя льстецами. Так, например, генерал-прокурор А.А. Вяземский, восхваляя мудрость государыни, научился управлять ею, а граф Безбородко, одобряя все ее решения, заслуживал награждения. Славолюбие Екатерины II побуждало ее учреждать заведения, которые приносили только вред обществу и государству и возводить множество «...повсюду великих зданей...», разоряющих казну [11].

Презрение к закону, нарушения порядка управления в государстве и «повреждение нравов» отмечали, помимо Щербатова, и ряд других современников эпохи Екатерины II. Несоблюдение закона крупными вельможами, торговлю чинами, злоупотребление властью чиновниками в государстве отмечал также Н.М. Карамзин [14, 15]. На лесть екатерининских вельмож, разорительные кровопролитные войны, возведение дорогостоящих зданий в карикатурной форме указывал А.Н. Радищев в своем произведении «Путешествие из Петербурга в Москву». Внук Екатерины II Александр I писал: «Я всякий раз страдаю, когда должен являться на придворную сцену, и кровь портится во мне при виде низостей, совершаемых другими на каждом шагу для получения внешних отличий...» [5].

Рассматривая структуру органов государственной власти, Щербатов указывал на недостатки и нарушения в их работе. Важную политическую роль, которую играл Сенат при Петре I, была утеряна этим государственным органом в царствование «просвещенной монархини» [12].

Щербатов осуждал при Екатерине II чрезмерную власть генерал-прокурора при Сенате. Он выносил на рассмотрение в заседаниях этого государственного органа дела без учета мнения сенаторов об их важности; требовал от них в своих решениях не противоречить друг другу; делал сенатские доклады императрице «...сходственно со своим предложением...» [2, 11]. Критику Щербатова подтверждало «Секретнейшее наставление князю Александру Вяземскому». Этот документ не только закреплял право генерал-прокурора препятствовать законодательной инициативе сенаторов, но и разрешал назначать рассмотрение дел по своему усмотрению и ограничивать Сенат политическими интересами государыни [13].

В работе Синода, отмечал Щербатов, очевидно стрем-

ление архиереев, архимандритов и нескольких протопопов увеличить свое политическое влияние. Мыслитель предостерегал, что обер-прокурор при Синоде, не наделен необходимыми полномочиями для препятствования «...единой силе их сана, пронырствам и соединению между собой» [11]. Он считал, что все президенты Камер-коллегии не предпринимали усилий, чтобы наладить эффективную работу этого государственного учреждения, а стремились «...показать Государю приумножение дохода, и тем выслужиться» [11].

Анализируя деятельность Юстиц-коллегии, Щербатов указывал на противоречивость законов, на основании которых в ней разбираются судебные дела и плохую профессиональную подготовку судей. В «...Юстиц-коллегии для Лифляндских и Эстляндских дел при Департаменте для Белорусских дел...» судопроизводство велось на немецком языке, а в Департаменте - на русском [11, 12].

Критические замечания Щербатова относительно работы Вотчинной коллегии, ведающей дворянским землевладением и разрешающей земельные споры, касались противоречивых законов ее сферы деятельности, отсутствия правового урегулирования некоторых аспектов работы этого государственного органа и беспорядка в содержании архивных материалов. Кроме того, в «...древних грамотах...», которые фиксировали право собственности на имения, недобросовестными гражданами самовольно вносились изменения, что подрывало «...благополучие многих родов» [11]. Чтобы упорядочить информацию о принадлежащей дворянам собственности, просветитель предлагал все имеющиеся сведения и вновь получаемые, унифицировать и расположить в два столбца. В первом столбце указать по алфавиту имена собственников, а во втором – название имений, которыми они владеют.

Взамен существующему порядку пересмотра судебных решений Коммерц-коллегии, значительно замедляющему совершение торговых операций, мыслитель предлагал апеллировать не к Сенату, а непосредственно Президенту этой коллегии, который должен иметь присутствие в Сенате [12]. Берг-коллегия, осуществлявшая руководство горнорудной и металлургической промышленностью, должна была, как считал князь, находиться в Екатеринбурге, а не в Санкт-Петербурге. Территориальная отдаленность этого государственного учреждения не позволяла ему получать необходимые сведения о полезных ископаемых, рудниках и заводах Российской империи, которые по большей части были сосредоточены на Урале. В Екатеринбурге функционировало подконтрольное Берг-коллегии Горное правительство.

Здание Монетного двора при Берг-коллегии с его тес-

ными помещениями и низкими потолками не пригодно для работы. Щербатов предлагал построить новое здание, полагая, что это не составит труда, т.к. в государстве велось активное строительство «публичных зданий» [12].

Серьезные нарушения отмечал Щербатов в работе Коллегии экономии, учрежденной в 1766 г. в целях управления секуляризованными церковными землями [10]. В результате неверного сбора коллегией необходимых сведений об организации хозяйственной деятельности на монастырских землях «конские и скотские заводы разорились..., мельницы опустели, леса многие стали истреблены, пруды спущены, и рыба распродана, земля осталась не запахана» [11, с. 292]. Мыслитель предлагал провести повторное описание бывших церковных земель и учредить эффективное государственное хозяйственное управление ими.

При Медицинской коллегии Щербатов предлагал создать медицинское образовательное учреждение, а в Малороссийской коллегии уравнивать количество судей из России с количеством судей от Украины «...для наказания, что не хотят утеснить вольность сего самовольно поддавшегося России народа...», но при условии сохранения преимущества в голосовании за российскими чиновниками [6].

Щербатов обратил внимание на неурегулированность отдельных аспектов в деятельности Главного магистрата, созданного для управления городскими магистратами. Например, «...вексельные дела и дела о банкротствах...» в судебных разбирательствах нуждались, как отмечал князь, в уставах – в вексельном и о банкротстве; не регламентировались отношения, связанные с использованием купцами «...в обращении и в торгу» денежных средств крестьян [12].

Москву, а не Санкт-Петербург, считал Щербатов, необходимо сделать политическим центром. Ее территориальное местоположение позволит правительству получать в более короткие сроки необходимые сведения о состоянии дел в России и более эффективно править империей монарху.

Таким образом, государственно-политический ландшафт Российской империи XVIII века, описанный через призму взглядов князя М.М. Щербатова, представляет собой сложную и многогранную картину. Его оценки остаются важными не только для историков, но и для всех, кто интересуется развитием государственного управления и политической культуры России. Щербатов, используя свой уникальный взгляд на происходящее, помог заявить о необходимости анализа государственной политики и её последствий, что актуально и в современном обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева Т.В. Михаил Щербатов. СПб., 1994. – 241 с.
2. Вагеманс Э.К истории русской политической мысли: М.М. Щербатов и его "Путешествие в землю Офирскую" // Русская литература. 1989. №4. – С. 107119.
3. Грацианский П.С. Политическая и правовая мысль России второй половины XVIII в. М., 1984. – 253 с.
4. Омельченко О.А. «Законная монархия» Екатерины Второй: Просвещенный абсолютизм в России. М., 1993. – С. 358–359.
5. Петров П.Н. Екатерина II – законодательница. СПб., 1863. – 54 с.
6. Серенченко Н.В. Консерватизм князя М.М. Щербатова. // Философия хозяйства. Альманах Центра общественных наук и экономического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. М., 2006. Часть 3. – С. 41–51.
7. Скопа В.А. Мировоззренческие установки М.М. Щербатова в контексте русского абсолютизма // Исторический бюллетень. 2022. Т. 5. № 4. – С. 91–95.
8. Скопа В.А. Научные взгляды князя М.М. Щербатова: из истории философской мысли // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2023. № 1. – С. 112–116.
9. Скопа В.А. Просвещенческие идеи в воззрениях М.М. Щербатова: культурфилософский анализ // «Общество: философия, история, культура». 2022. № 9. – С. 27–32.
10. Федосов И.А. Из истории русской общественно-политической мысли XVIII столетия. М.М. Щербатов. М., 1967. – 352 с.
11. Щербатов М.М. О повреждении нравов в России князя Щербатова и Путешествие [из С. Петербурга в Москву] А. Радищева / С предисл. Искандера [псевд. А.И. Герцена]. London: Trubner & Co, 1858. – 352 с.
12. Щербатов М.М. Сочинения. СПб., 1898. Т. II. – 391 с.
13. Щипанов И.Я. Общественно-политические и философские воззрения русских просветителей второй половины XVIII в. // Очерки по истории философской и общественно-политической мысли народов СССР. В 2 т. М., 1955. Т. 2. – 751 с.
14. Карамзин Н.М. Приятные виды, надежды и желания нынешнего времени // Соч.: в 2 т. Л., 1984. Т. 2. – С. 277.
15. Карамзин Н.М. Записка о древней и новой России. М., 1991.

© Скопа Виталий Александрович (sverhtitan@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АНАЛИЗ ПУТИ ТРАНСФОРМАЦИИ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА В РОССИИ И СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА КИТАЙСКО-РОССИЙСКОГО СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В «ПОСТКОНФЛИКТНЫЙ ПЕРИОД»

Чжан Синьсинь

кандидат исторических наук, научный сотрудник,
Московский городской педагогический университет
zhangxinxin@mail.ru

ANALYZING THE PATH OF AGRICULTURAL TRANSFORMATION IN RUSSIA AND THE POTENTIAL FOR COLLABORATIVE AGRICULTURAL COOPERATION BETWEEN CHINA AND RUSSIA IN THE "POST-CONFLICT ERA"

Zhang Xinxin

Summary: Against the background of profound adjustments in the world geopolitical pattern, the Russia-Ukraine conflict is expected to end through peaceful negotiations by 2025. After the conflict ends, Russia must seek new economic growth points to overcome existing economic difficulties and achieve its economic development goals and strategies. The "pivot to the East" strategy will be a key choice, and agricultural cooperation between China and Russia presents unprecedented potential and opportunities. This article studies agricultural cooperation between China and Russia and explores the pathways for Russia's agricultural transformation. The author believes that agricultural cooperation between China and Russia is a key entry point to avoid food supply chain risks and support the internationalization of the renminbi in China. For Russia, this is the main way to break sanctions and achieve economic transformation.

This article comprehensively applies various research methods such as historical analysis, comparative analysis, and geopolitical analysis. It intends to analyze the practical issues that Russia may face in the "Post-Conflict Era".

The novelty lies in the author's comprehensive analysis of the challenges and difficulties faced by cooperation, including political system differences, by combining geopolitical factors. The feasibility of agricultural development in the Russian Far East and the potential for synergy in agricultural cooperation between China and Russia are elaborated. Insufficient infrastructure, geopolitical risks, and public opinion pressure are considered, and relevant approaches and suggestions for short-term, medium-term, and long-term development are proposed. According to the author, China-Russia cooperation in agriculture, especially in the Far East, will show extremely broad prospects, which is expected to form a complementary model of "Russian land + resources" and "Chinese capital + technology + market," and will promote coordinated agro-industrial development. The main findings of the research can also aim to provide strategic vision and practical recommendations on China-Russia cooperation in agriculture, assisting both sides in achieving mutual benefit and win-win outcomes and building a more sustainable agricultural partnership between the two countries.

Keywords: agriculture, food, resources, sanctions, geopolitics, suggestions, agricultural development, the Far East, the Russia-Ukraine conflict, and Sino-Russian cooperation.

Аннотация: В условиях глубокой перестройки геополитического ландшафта в мире российско-украинский конфликт, как ожидается, к 2025 году завершится мирными переговорами. После конфликта России необходимо искать новые точки экономического роста, чтобы преодолеть существующие экономические трудности и достичь собственных целей экономического развития и стратегии. Стратегия «поворота на Восток» станет ключевым выбором, а китайско-российское сотрудничество в области сельского хозяйства демонстрирует беспрецедентный потенциал и возможности. В данной статье предметом исследования является сельскохозяйственное сотрудничество между Китаем и Россией, объектом – пути трансформации сельского хозяйства в России. Автор рассматривает китайско-российское сельскохозяйственное сотрудничество как ключевую отправную точку для предотвращения рисков в цепочке поставок продовольствия и поддержки интернационализации юаня в Китае. А для России это основной путь прорыва санкционной блокады и осуществления экономической трансформации.

В этой статье всесторонне используются различные методы исследования, такие как метод исторического анализа, сравнительный метод, метод геополитического анализа и др., направленные на анализ реальных проблем, с которыми может столкнуться Россия в «постконфликтный период».

Новизна заключается в том, что автор, в сочетании с геополитическими факторами, изложил осуществимость развития сельского хозяйства на Дальнем Востоке России и синергетический потенциал китайско-российского сельскохозяйственного сотрудничества, всесторонне проанализировав вызовы и дилеммы, стоящие перед сотрудничеством, включая различия в политической системе, недостатки инфраструктуры, геополитические риски и давление общественного мнения, а также выдвинул соответствующие пути и предложения для развития в краткосрочной, среднесрочной и долгосрочной перспективе. По мнению автора, китайско-российское сотрудничество в области сельского хозяйства, особенно на Дальнем Востоке, покажет чрезвычайно широкие перспективы, что, как ожидается, сформирует взаимодополняющую модель «российская земля + ресурсы» и «китайский капитал + технология + рынок», будет способствовать скоординированному агропромышленному развитию. Основные выводы исследований также могут быть направлены на предоставление стратегического видения и практических рекомендаций по китайско-российскому сотрудничеству в области сельского хозяйства, содействие обеим сторонам в достижении взаимной выгоды и беспроигрышных результатов и создание более устойчивых партнерских отношений в области сельского хозяйства между двумя странами.

Ключевые слова: сельское хозяйство, продовольствие, ресурсы, санкции, геополитика, рекомендации, аграрное развитие, Дальний Восток, российско-украинский конфликт, китайско-российское сотрудничество.

I. Реальные проблемы, стоящие перед Россией в будущем

Во-первых, стратегия «поворота на Восток» и заполнение геополитического вакуума. После завершения российско-украинского конфликта Россия решит вопросы геополитической безопасности на западном направлении. Однако из-за вовлечённости в конфликт российское правительство не смогло в полной мере уделить внимание развитию Сибири и Дальнего Востока, что привело к формированию геополитического «стратегического вакуума» в восточных регионах. В 2014 году Россия объявила о стратегии «поворота на Восток», надеясь посредством освоения Дальнего Востока интегрироваться в экономическое пространство Азиатско-Тихоокеанского региона и укрепить своё стратегическое положение в Азии. В «постконфликтный период» российскому правительству необходимо будет решить вопрос заполнения «геополитического вакуума» на востоке страны, реализуя стратегию «поворота на Восток», усиливая освоение ресурсов Дальнего Востока, содействуя развитию западной и восточной частей России, а также выстраивая экономические связи с государствами Азиатско-Тихоокеанского региона.

Во-вторых, продвижение диверсификации экономики и снижение зависимости от энергоресурсов. Российская экономика зависит от экспорта энергоресурсов: нефть и природный газ составляют более 60% от общего объёма экспорта страны [1, с. 45–47]. В ходе конфликта торгово-экономические связи России и энергетическая торговля пострадали. Торговля природным газом с западными странами столкнулась с препятствиями. Несмотря на то, что торговля энергоресурсами с Китаем снизила давление на российскую экономику, проблема зависимости от энергетического экспорта остаётся актуальной. В условиях доминирования США на мировом нефтяном рынке Россия должна сохранять свои конкурентные преимущества, удовлетворять внутренние потребности и снижать зависимость экономики от энергетических ресурсов. В «постконфликтный период» Россия нуждается в поиске новых точек экономического роста.

В-третьих, решение социальных вопросов и обеспечение продовольственной безопасности. После начала украинского кризиса в 2014 году западные страны ввели против России санкции, а европейские бренды покинули российский рынок. Это привело к росту внутренних цен на зерно, энергоносители, удобрения и другие товары, особенно на продовольствие. После эскалации конфликта в 2022 году западные санкции против России были расширены и затронули такие сферы, как финансы, технологии и логистика. После отключения ряда российских банков от SWIFT возникли трудности с оплатой импортного сельскохозяйственного оборудования и материалов. В результате зависимость России от импор-

та семян кукурузы, картофеля, подсолнечника, рапса и сахарной свёклы высока. Кроме того, большая часть поголовья птицы и свиней, кормовые добавки и витамины, генетический материал, вакцины и ветеринарные препараты также зависят от зарубежных поставок. Также высока зависимость России от импортных компонентов в сфере сельскохозяйственной техники, что повлияло на её модернизацию, обслуживание и производство [2]. В связи с этим актуальна необходимость поиска новых рынков и выстраивания отношений сотрудничества со странами Азиатско-Тихоокеанского региона.

Подводя итог, после завершения российско-украинского конфликта Россия продолжит сталкиваться с трудностями в своём развитии. Российскому правительству предстоит решить вопросы восстановления внутренней экономической активности и избавиться от зависимости экономики от единственной отрасли. Опираясь на существующую базу, Россия может освоить земельные ресурсы Дальнего Востока, что позволит снизить геополитическое давление, преодолеть вызовы, исходящие с восточного направления, и оживить национальную экономику. Развитие сельского хозяйства на Дальнем Востоке и формирование партнёрских отношений с Китаем представляется для России оптимальным решением.

II. Потенциал развития сельского хозяйства на российском Дальнем Востоке

Сельское хозяйство – одна из ключевых отраслей экономики РФ, демонстрирующая рост и обладающая значительным экспортным потенциалом. Об этом заявил президент России Владимир Путин [3]. В последние годы, в условиях западных санкций, правительство активно проводило политику импортозамещения, стимулируя внутреннее производство за счёт мер господдержки [4, с. 111–128]. В 2014 году экспорт сельхозпродукции достиг рекордных 18,9 млрд долларов США [5]. Россия – крупнейший экспортёр пшеницы, а в 2022 году урожай зерновых достиг исторического максимума [6]. В 2024 году рекордный урожай риса превысил 1,2 млн тонн [7].

Однако в России существует диспропорция между промышленностью и сельским хозяйством. Развитие сельского хозяйства на Дальнем Востоке необходимо для баланса отраслей и стабильного экономического развития. Преимуществом является богатство земельных ресурсов, пригодных для выращивания сои, кукурузы и пшеницы [8, с. 32–34]. Минимальное использование удобрений соответствует тренду на экологически чистое сельское хозяйство. Развитие сельского хозяйства позволит привлечь население, создать рабочие места и стабилизировать социально-экономическую ситуацию. «Программа развития Дальнего Востока» предлагает налоговые льготы и условия аренды земли [9]. Развитие сельского хозяйства поможет России обеспечить про-

довольственную безопасность и укрепить геополитическое влияние. Развитие аграрной сферы обеспечит стратегическое самообеспечение и резерв для экономического развития. В условиях мирового продовольственного кризиса и ограничений экспорта из Украины Россия может заполнить ниши на рынках Азии, Африки и Ближнего Востока. Развитие сельского хозяйства на Дальнем Востоке – логичный геостратегический выбор, позволяющий углубить сотрудничество с незападными странами и снизить зависимость от экспорта энергоносителей.

III. Анализ синергетического потенциала китайско-российского сельскохозяйственного сотрудничества

Во-первых, взаимодополняемость рынков. Российско-украинский конфликт существенно ограничил возможности России экспортировать зерновые на западные рынки. В то же время Китай, являясь крупнейшим в мире импортёром сельскохозяйственной продукции, импортирует три основные категории – пшеницу, кукурузу и сою. Импорт продовольствия из США в Китай несёт определённые риски [10]. Опираясь на китайский рынок, Россия может эффективно реализовывать сельскохозяйственную продукцию и существенно ослабить экономическое давление от западных санкций. Генетически не модифицированная российская соя, пшеница и мясная продукция идеально отвечают потребностям китайского рынка, способствуя диверсификации импорта и снижению сельскохозяйственных рисков в Китае. Например, в 2023 году объём торговли сельскохозяйственной продукцией между Россией и Китаем вырос на 36%, превысив 10 млрд долларов США. При этом российский экспорт сельскохозяйственной продукции в Китай увеличился на 52,6%, достигнув 7,586 млрд долларов США [11]. Китай уже стал крупнейшим экспортным рынком для российской сельхозпродукции, особенно мяса. Таким образом, Китай, несомненно, может стать ключевым альтернативным направлением для российского зернового экспорта.

Одновременно с этим спрос на сельхозпродукцию в самой России носит диверсифицированный характер, а уровень самообеспечения овощами и фруктами составляет лишь около 60%. Китай, используя свои производственные преимущества, может поставлять в Россию разнообразные фрукты и овощи, современное сельскохозяйственное оборудование, а также развитые технологии глубокой переработки сельхозпродуктов. Всё это позволит выстроить взаимовыгодный двусторонний торговый обмен. В настоящее время Китай уже занял лидирующую позицию в качестве основного поставщика фруктов на российский рынок.

Во-вторых, технологическое усиление. Большая

часть территории России расположена в зоне умеренного континентального климата. Особенно на Дальнем Востоке, где безморозный период составляет всего 90–120 дней, что затрудняет выращивание большинства сельскохозяйственных культур, серьёзно ограничивая ассортимент и объёмы производства сельхозпродукции. Китай обладает передовыми технологиями в области тепличного хозяйства, водосберегающего орошения, а также применения беспилотников для защиты и обработки сельскохозяйственных культур. Внедрение этих китайских технологий в России позволит существенно повысить эффективность и продуктивность её сельскохозяйственного производства.

На разных уровнях сельскохозяйственной цепочки Китай и Россия могут совместно противостоять внешним рыночным рискам. Так, ограничения, введённые европейскими и американскими странами на экспорт сельхозтехники и семян в Россию, привели к снижению уровня механизации российского сельского хозяйства; в частности, производство тракторов в 2023 году упало на 40% по сравнению с предыдущим годом. В 2022 году цена на пшеницу выросла более чем на 50% [2]. Передовое сельскохозяйственное оборудование, производимое в Китае, способно удовлетворить потребности России в модернизации агропромышленного комплекса. В 2022 году экспорт китайской сельхозтехники в Россию вырос на 66% по сравнению с предыдущим годом [12]. Помимо этого, две страны могут объединить усилия в области селекции, совместно разрабатывая морозоустойчивые сорта сельскохозяйственных культур, адаптированные к климатическим условиям России.

В-третьих, стратегическое соответствие интересов. Стратегия России по развитию Дальнего Востока органично сочетается с китайской стратегией «Возрождения Северо-Востока» и инициативой «Один пояс, один путь». В рамках этого сотрудничества стороны подписали «Программу развития российско-китайского сотрудничества в торгово-экономической и инвестиционной сферах на Дальнем Востоке Российской Федерации на 2018–2024 годы», активно продвигая взаиморасчёты в национальных валютах. В августе 2023 года объём торгов юанем на Московской бирже составил 3,92 трлн рублей, что на 30% больше по сравнению с предыдущим месяцем [13], существенно снизив риски, связанные с колебаниями обменных курсов. Например, реализуемый китайской корпорацией COFCO проект по выращиванию сои на Дальнем Востоке России достиг годовой производственной мощности в 500 тысяч тонн, что составляет около 40% общего объёма российского экспорта сои в Китай [14].

Посредством сельскохозяйственного сотрудничества Китай и Россия могут дополнительно укрепить независимость «незападного лагеря» в глобальных произ-

водственно-сбытовых цепочках и постепенно ослабить доминирование доллара США в международной торговле сельскохозяйственной продукцией. Ожидается, что к концу 2025 года доля китайского юаня в валютных резервах населения России приблизится к 65% [15]. С точки зрения геополитических условий, транспортировка сельхозпродукции через черноморские порты из-за конфликтов и санкций стала неопределённой, вынуждая Россию использовать сухопутные маршруты или Северный морской путь, что значительно повышает стоимость перевозок. Китай и Россия связаны общей границей, что предоставляет возможность значительно снизить транспортные расходы в сравнении с европейским направлением. Например, время транспортировки продукции из дальневосточных российских портов до прибрежных районов Китая может быть значительно сокращено.

IV. Вызовы и перспективные направления развития китайско-российского сельскохозяйственного сотрудничества в «постконфликтный период»

4.1 Реальные вызовы, стоящие перед китайско-российским сельскохозяйственным сотрудничеством

На уровне политических и экономических отношений между Китаем и Россией по-прежнему наблюдается ситуация, описываемая как «горячая политика при холодной экономике». В совместном заявлении Китая и России 2024 года упоминаются аспекты сельскохозяйственного сотрудничества, в частности говорится о «раскрытии значительного потенциала сотрудничества в аграрной сфере, расширении взаимного доступа на рынки сельхозпродукции...», а также о необходимости «углубления инвестиционного взаимодействия и изучения возможности создания совместных аграрных экспериментально-демонстрационных зон на российском Дальнем Востоке и в других регионах». Однако эти формулировки остаются достаточно общими и ограниченными [16]. Это указывает на то, что сельскохозяйственное сотрудничество пока еще не получило достаточного внимания и поддержки на государственном уровне обеих стран.

Что касается политики и институциональных аспектов, то российское законодательство запрещает иностранным лицам или российским обществам с долей иностранного участия в капитале более 50% владеть сельскохозяйственной землей на праве собственности [17]. В России пока отсутствуют необходимые правовые гарантии для китайских предприятий, инвестирующих в российскую торговлю, что приводит к росту затрат на рабочую силу [18, с. 76–79]. Ранее Китай ограничил импорт российской пшеницы только с территории семи российских регионов, в настоящее время разрешив поставки

пшеницы и ячменя со всей территории России [19].

В аспекте инфраструктуры порты на российском Дальнем Востоке характеризуются ограниченной пропускной способностью. Например, годовой объём обработки зернового терминала в порту Восточный составляет всего 8 млн тонн [20]. С точки зрения технологической совместимости, китайские сельскохозяйственные технологии нуждаются в дополнительной адаптации под российскую модель крупномасштабной механизации. В России также сохраняются проблемы с хранением и переработкой зерна: потери при хранении достигают 15% [21], что значительно выше аналогичного показателя в Китае (5%).

Также необходимо учитывать существующие геополитические риски. Если китайские предприятия используют доллары для расчётов или технологии западного происхождения, они рискуют подпасть под западные санкции. Помимо этого, присутствует давление со стороны части российской общественности: некоторые российские элиты опасаются, что освоение Дальнего Востока может привести к «экономической экспансии Китая» [22, с. 74–78]. Также выражается обеспокоенность относительно экологических последствий интенсивного освоения региона, таких как деградация чернозёмных почв и снижение биоразнообразия. Все эти факторы в определённой степени ограничивают масштаб китайских проектов в России [23, с. 166–175].

4.2 Предложения и пути развития

В краткосрочной перспективе (1–3 года): преодолеть ключевые ограничения и создать условия для прорыва. Следует расширить перечень допуска продукции, разрешив экспорт пшеницы и говядины из всех регионов России в Китай, а также смягчить китайские ограничения на импорт российского мяса птицы. Также предлагается совместно модернизировать международный транспортный коридор «Приморье-1» путём организации специализированных поездов для перевозки зерна. Следует расширять сотрудничество в выращивании сои и кукурузы, например, путём создания трансграничной инфраструктуры холодной логистики на маршруте Хэйхэ – Благовещенск. Целесообразно продвигать модель «технологии в обмен на ресурсы», при которой Китай предоставляет оборудование и технологии, а Россия — земельные ресурсы и политическую поддержку. Кроме того, необходимо развивать трансграничную электронную торговлю сельскохозяйственной продукцией.

В среднесрочной перспективе (3–5 лет): формирование полной цепочки производства в сельском хозяйстве. Совместное строительство индустриальных парков с сопутствующей транспортной и складской инфраструктурой для привлечения иностранных инвестиций; на-

пример, создание «Китайско-российской аграрной свободной экономической зоны» в Еврейской автономной области с формированием кластера по переработке зерна. Введение взаимного признания сертификационных систем, совместная разработка стандартов для сертификации не модифицированной сои и органической пшеницы. Интеграция производственной цепочки, совместное производство сельхозтехники и удобрений. Развитие умного сельского хозяйства, включая технологии спутникового дистанционного зондирования и использование искусственного интеллекта.

В долгосрочной перспективе (более 5 лет): создание устойчивого сельскохозяйственного партнерства. Вынесение на повестку дня активного освоения сельскохозяйственного потенциала Дальнего Востока и Сибири, в том числе внедрение цифровых валют или систем взаиморасчетов в национальных валютах. Изучение возможностей «зелёной трансформации», развитие углеродного земледелия, использование лесных и земельных ресурсов России для участия в международной торговле квотами на выбросы углерода, а также подписание трансграничных соглашений об охране экологии с целью ограничения чрезмерного распахивания земель. Совместная подготовка специалистов в области сельскохозяйственных технологий, совместная разработка морозоустойчивых и устойчивых к болезням сортов сельхозкультур для снижения зависимости от импорта семян. Заключение средне- и долгосрочных соглашений

о поставках зерна с целью формирования совместного механизма продовольственной безопасности.

Итоги

Волатильность на международных рынках и международное санкционное давление на российскую экономику из-за российско-украинского конфликта ограничивают экономические возможности. России следует превратить нынешний кризис в движущую силу структурных реформ и снизить зависимость от экспорта природных ресурсов. В «постконфликтный период», если Россия сможет эффективно решить проблемы технологического импортозамещения, транспортно-логистической отрасли и трудовых ресурсов, ее сельскохозяйственный потенциал и природные ресурсы могут быть в большей степени задействованы и стать основной отраслью для поддержания экономической стабильности. Что касается китайско-российского сельскохозяйственного сотрудничества, обе страны обладают взаимодополняющими ресурсами, рынками и технологиями, но им все еще необходимо преодолеть трудности, связанные с инфраструктурой, политическими барьерами, дефицитом доверия и интеграцией всей промышленной цепочки. Дальний Восток, как ожидается, станет основным узлом «Евразийского агроэкспресса». Ожидается, что Китай и Россия превратят сотрудничество в области сельского хозяйства в опорную область двусторонних отношений в «постконфликтный период».

ЛИТЕРАТУРА

1. Федорова А.Е. и др. Экономические проблемы, вызванные сырьевой зависимостью российской экономики, и пути их решения // Юный ученый. 2021. № 6(47). С. 45–47. URL: <https://moluch.ru/young/archive/47/2528/> (Дата обращения: 03.03.2025).
2. Продовольственная проблема в контексте глобальной безопасности. Источник: Китайский институт современных международных отношений. URL: <https://mp.weixin.qq.com/s/Xo9tM1oEpKlhF5LN0c9zdA> (Дата обращения: 19.09.2022)
3. Путин назвал сельское хозяйство одной из ключевых отраслей экономики РФ. URL: <https://tass.ru/ekonomika/22719367> (Дата обращения: 19.12.2024)
4. Яо Ючунь и др. Российская аграрная реформа и российско-китайское сельскохозяйственное сотрудничество // Форум Северо-Восточной Азии. 2024. № 5. С. 128. DOI: 10.13654/j.cnki.naf.2024.05.008
5. О результатах реализации в 2014 году Государственной программы развития сельского хозяйства на 2013–2020 годы (из материалов к заседанию Правительства 30 апреля 2015 года). Источник: Правительство России. URL: <http://government.ru/info/17982/> (Дата обращения: 30.04.2015)
6. Россия в 2023–24 году планирует экспортировать 50–55 млн тонн зерна. Источник: Синьхуа Новости. URL: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1766819633008410403&wfr=spider&for=pc> (Дата обращения: 25.05.2023)
7. Россия установила новый рекорд по сбору риса. Источник: РИА Новости. URL: <https://ria.ru/20241230/agrarii-1992047780.html> (Дата обращения: 30.12.2023)
8. Чайка А.К. Научное обеспечение производства основных сельскохозяйственных культур в Дальневосточном регионе // Достижения науки и техники АПК. – 2010. – №11. С. 32–34.
9. Минвостокразвития изменило формат программы развития ДФО. – Источник: ТАСС. – URL: <https://tass.ru/ekonomika/7570941> (Дата обращения: 21.01.2020)
10. Ху Цинцзян и др. Характеристики импорта, проблемы и стратегии реагирования в торговле продовольствием в Китае // Международная экономика и торговля. 2024. № 8. С. 32–38.
11. Китай стал основным покупателем российских продуктов. Источник: «Российская газета». URL: <https://rg.ru/2024/10/30/ryba-plyvet-na-vostok.html> (Дата обращения: 30.10.2024)
12. Экспорт китайской компании «И Туо» за первые пять месяцев вырос на 66% по сравнению с аналогичным периодом прошлого года. Источник: Сайт

- правительства провинции Хэнань Китая. URL: http://www.changyuan.gov.cn/sitesources/cyxrmzf/page_pc/ywdt/szfx/articlecdce618aeaad4fbbdb53c61b2e6002ee8.html (Дата обращения: 14.06.2022)
13. Московская биржа: в августе оборот юаня вырос более чем на 30%. Источник: Центральное телевидение Китая. URL: https://www.thepaper.cn/newsDetail_forward_24517950 (Дата обращения: 06.09.2023)
 14. «Три миллиона тонн российского производства недостаточно, китайское зерно продвигает выращивание соевых бобов на Дальнем Востоке». Источник: Сеть наблюдателей Китая. URL: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1635468901975150103&wfr=spider&for=pc> (Дата обращения: 05.06.2019)
 15. В 2024 году юань займёт до половины объема валютных сбережений россиян. Источник: Аргументы и факты. URL: https://vrn.aif.ru/money/v_2024_godu_yuan_zaymyot_do_poloviny_obema_valyutnyh_sberezeniy_rossiyan?ysclid=m7u7d4wle7882728683 (Дата обращения: 14.06.2023)
 16. Совместное заявление Российской Федерации и Китайской Народной Республики об углублении отношений всеобъемлющего партнерства и стратегического взаимодействия, вступающих в новую эпоху, в контексте 75-летия установления дипломатических отношений между двумя странами. – Источник: Сайт Центрального народного правительства КНР. – URL: https://www.gov.cn/yaowen/liebiao/202405/content_6951404.htm (Дата обращения: 14.05.2024)
 17. Иностранцы фактически владеют почти миллионом гектаров российских сельхозземель. Источник: «Российская газета». URL: <https://rg.ru/2024/02/19/vne-polia-zreniia.html?ysclid=m7u82y65sn574599821> (Дата обращения: 19.02.2024)
 18. Чжан Чуньпин и др. Исследование вопросов китайско-российского сотрудничества в области сельского хозяйства // *Коммерческая экономика*. – 2025. – № 1. – С. 76–79. DOI: 10.19905/j.cnki.syji1982.2025.01.015
 19. Китай разрешил импорт пшеницы со всей территории России. Источник: Новости Китая. URL: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1725635701898890987&wfr=spider&for=pc> (Дата обращения: 24.02.2024)
 20. На ВЭФ-2022 дан старт первому в мире сухопутному зерновому терминалу полного цикла. Источник: Интерфакс. URL: <https://www.interfax.ru/events/news/861036?ysclid=m7ody1pifs165423491> (Дата обращения: 07.09.2022).
 21. Эксперт допустил потери зерна в РФ в этом году до 15% от возможного сбора. URL: <https://www.interfax.ru/business/855757> (08.08.2022).
 22. Белякова М.Ю. Пространственные особенности внешнеэкономической экспансии Китайской Народной Республики // *Научное мнение*. 2015. № 11(3). С. 74–78.
 23. Иваненко Н.В и др. Экологическое состояние и использование земельных ресурсов Дальнего Востока России // *Территория новых возможностей*. Вестник ВГУЭС. 2016. № 4. С. 166–175.

© Чжан Синьсинь (zhangxinxin@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОБУЧЕНИЕ В РОССИИ ГЛАЗАМИ АРАБСКИХ СТУДЕНТОВ: ОЖИДАНИЕ И РЕАЛЬНОСТЬ (НА МАТЕРИАЛЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ОПРОСА МЕДИКОВ)

STUDYING IN RUSSIA THROUGH THE EYES OF ARAB STUDENTS: EXPECTATIONS AND REALITY (BASED ON A SOCIO-CULTURAL SURVEY OF MEDICAL STUDENTS)

**A. Al-Kaisi
E. Kononok**

Summary: This study examines and analyzes the results of a survey conducted among Arab students to identify the cultural shocks and barriers they experienced while studying in Russia. The respondents were Arab medical students from the I.M. Sechenov First Moscow State Medical University of the first, second, and third year various medical programs. The survey aimed to gather feedback from international students on different aspects of student life in Moscow, including housing conditions, quality of education, social interactions with Russians and cultural differences. Based on the analysis of the respondents' answers, the article offers some recommendations for educational institutions and educators to enhance the speed and quality of students' adaptation and integration process within the Russian educational environment.

Keywords: international students, Arab students, medical education, culture shock, problems and barriers of the educational process, socio-cultural survey.

Аль-Кайси Алиса Назаровна

кандидат педагогических наук, старший преподаватель,
Первый Московский государственный медицинский
университет имени И.М. Сеченова;
доцент, Финансовый университет при Правительстве
Российской Федерации, г. Москва
al-kajsi@yandex.ru

Кононок Эжен Владимировна

старший преподаватель, Финансовый университет при
Правительстве Российской Федерации, г. Москва
evgbubnova@mail.ru

Аннотация: Данная работа освещает и анализирует результаты опроса арабских студентов, направленного на выявление культурных шоков и барьеров, испытанных ими в процессе обучения в России. Аудиторией респондентов опроса выступили арабские студенты-медики Первого Московского государственного медицинского университета имени И.М. Сеченова, обучающиеся на первом, втором и третьем курсах различных медицинских специальностей. Опрос был направлен на сбор отзывов иностранных обучающихся о различных аспектах студенческой жизни в Москве, как-то: жилищные условия, качество образования, особенности социального взаимодействия с россиянами и культурные различия. По результатам анализа ответов респондентов, в статье предложены некоторые рекомендации для образовательных учреждений и педагогов по улучшению скорости и качества процесса адаптации и интеграции данного контингента в российскую образовательную среду.

Ключевые слова: иностранные студенты, арабские студенты, медицинское образование, культурный шок, проблемы и барьеры образовательного процесса, социокультурный опрос.

Введение

Двустороннее сотрудничество России и арабских стран Ближнего Востока продолжает развиваться и укрепляться: проходят совместные конференции российских и арабских университетов, растет доля арабофонов в составе иностранных студентов российских вузов. При этом увеличение количества иностранных студентов заявлено как одна из национальных целей развития Российской Федерации до 2030 года. Следовательно, в дальнейшем следует ожидать ещё большей приоритезации исследований и решения вопросов, связанных с обучением иностранного контингента на территории России и эффективного поликультурного образования в целом [6].

Целью данной статьи стали выявление и анализ различного рода проблем и барьеров, с которыми стал-

живается контингент арабских студентов, получающих медицинское образование в Первом Московском государственном медицинском университете имени И.М. Сеченова. Медицинские специальности, наряду с IT- и техническими специальностями, на протяжении многих лет остаются одними из самых востребованных среди студентов из-за рубежа. По справедливому замечанию заместителя директора Россотрудничества Павла Шевцова, данные специальности являются «символами качественного образования» в России. В связи с этим выявление наиболее значимых для современного арабского студента-медика трудностей проживания и обучения в России, их описание и анализ видятся нам *актуальным и востребованным направлением* исследований, особенно если учесть, что характер подобных образовательных и культурных барьеров со временем меняется.

Так, например, проблема адаптации выходцев из

мусульманских стран к режиму жизни и работы в немусульманских странах, а также равноценного и близкого взаимодействия мужчин и женщин в общественном транспорте, магазинах, кинотеатрах, учебной аудитории и пр. [3; 4] сегодня отходит на второй план. Её естественным образом «смягчило» распространение социальных сетей, мессенджеров, электронных средств массовой информации в странах Ближнего Востока. Арабские студенты, зачастую воспитанные в условиях раздельного обучения мальчиков и девочек, приезжая в Россию, тем не менее, оказываются вполне готовыми к реалиям российской социальной жизни, так как видели подобное в многочисленных видеороликах, читали и знают об этом из репортажей новостей. Нельзя сказать того же о стесненных условиях проживания в общежитиях. Это как раз тот фактор, с которым арабские студенты сталкиваются уже по приезде в страну и который, действительно, шокирует многих из них (см. раздел «Результаты социокультурного опроса» далее). Ожидания в этом случае не совпадают с реальностью, что вызывает дискомфорт, недовольство, стресс, и как следствие может привести к апатии, потере мотивации в учёбе и снижению успеваемости. В конечном счете страдают все участники образовательного процесса: сами иностранные учащиеся, преподаватели, основным стимулом для успешной работы которых являются успехи, интерес, активность их студентов [9], а также администрация и руководство учебных учреждений, вынужденные отвечать на бесконечные жалобы иностранцев, доходящие порой до дипломатических представительств зарубежных стран.

Выявление и понимание основных факторов, способствующих развитию подобных негативных процессов, на наш взгляд, поможет не только современным образовательным учреждениям в создании более благоприятной учебной среды для иностранных учащихся, но и педагогам, стремящимся развить свою межкультурную компетенцию [8; 10], а также будущим студентам в процессе подготовке к переезду для обучения в Россию.

Социокультурный опрос арабских студентов: материалы и методы.

Социокультурный опрос был проведен анонимно в дистанционном формате – посредством сервиса Microsoft Forms – и распространен в учебных группах арабоязычных студентов 1, 2 и 3 курса Сеченовского университета различных специальностей («Лечебное дело», «Стоматология», «Фармация») по средствам групповых чатов в мессенджере «Телеграм». Электронная анкета включала всего 5 вопросов: 1 вопрос на выбор ответа из предложенных вариантов, 3 вопроса открытого типа и 1 вопрос, предполагающий ответ по шкале оценивания. Для большей ясности и оперативности заполнения анкеты все вопросы были сформулированы на английском языке с переводом на арабский. Также респонденты

могли вводить собственный текст на любом удобном для них языке: русском, английском или арабском. Анкета включала в себя следующие вопросы (для удобства читателей далее приводим их на русском языке):

1. Откуда Вы? (Напишите название родной страны и родного города/деревни). *[Вопрос открытого типа]*.
2. Почему Вы выбрали Россию в качестве страны для обучения? *[Множественный выбор и возможность свободного ответа; варианты ответов:*
 - Друзья/семья посоветовали мне;
 - Моё государство/правительство оплачивает моё обучение здесь;
 - Я много слышал(а) о России и хотел(а) учиться здесь;
 - Легче учиться в России, чем в других странах;
 - Россия предоставляет лучшее образование по выбранной мной специальности;
 - Другое: (свой ответ)].
3. Что удивило или даже шокировало Вас больше всего, когда вы приехали в Россию? Пожалуйста, поделитесь конкретными примерами и поясните их. *[Вопрос открытого типа]*.
4. Насколько Вы довольны своим процессом обучения в России в целом? *[Вопрос со шкалой оценивания от 1 до 5, где 5 – это максимальная положительная оценка]*.
5. Что, по Вашему мнению, нужно изменить в Вашем учебном процессе в России, чтобы сделать его более комфортным для арабских студентов? *[Вопрос открытого типа]*.

Результаты социокультурного опроса

Количество респондентов на момент диагностического среза составило 52 человека. Анализ ответов на **первый вопрос анкеты** помог составить представления о географии респондентов. Она представлена восьмью странами: Йемен, Алжир, Сирия, Египет, Ирак, ОАЭ, Судан и Иран. При этом 36% опрошенных являются выходцами из различных провинций указанных стран, а 64% – жителями городов, из которых 32% – жители столиц. Подобная разнообразная аудитория респондентов позволяет нам считать результаты опроса наиболее объективными, так как они представляют собой точку зрения не только жителей столичных регионов указанных стран, но и выходцев из провинций и деревень.

Второй вопрос определил самые популярные стимулы для приезда опрашиваемой аудитории на обучение в Россию. Такими стимулами выступили «*Моё государство/правительство оплачивает моё обучение*

здесь» (36,5%) и «Я много слышал(а) о России и хотел(а) учиться здесь» (24,1%). В поле для свободного ответа «Другое» 8,1% респондентов указали также такие популярные причины, как «Россия оплачивает моё обучение здесь (стипендия)» и «Потому что высшее образование в России – одно из самых дешевых в Европе».

Все отзывы респондентов на открытый **третий вопрос** анкеты мы разделили на две категории: *положительные* (37,3% ответов) и *отрицательные* (62,7% ответов). Среди положительных примеров культурного шока арабские студенты чаще всего отмечали:

- развитую инфраструктуру города (17,2% ответов);
- красоту страны и города (12,1% ответов);
- красоту и образованность людей (8% ответов).

Среди отрицательных примеров культурного шока арабские студенты в особенности отметили:

- закрытость, угрюмость, не улыбочивость русских людей при общении с иностранцами (15,9% ответов);
- суровые погодные условия, холод (15,4% ответов);
- плохие условия проживания в общежитиях (13,2% ответов);
- отсутствие доступных консультаций (на английском / арабском языках), полноценной системы кураторства, сопровождения на этапе адаптации как по вопросам оформления документов, так и по общим вопросам (11,5% ответов);
- недостатки системы образования: ориентация на монолог, предвзятое оценивание, отсутствие современных технических средств наглядности (проекторы, экраны, интерактивные доски) (6,7% ответов).

Результаты автоматической обработки ответов респондентов на **четвертый вопрос** анкеты представлены на Рисунке 1.

5. Overall, how satisfied are you with your studies in Russia?
ما مدى رضائك عن دراستك في روسيا بشكل عام؟



Рис. 1. Оценка арабскими студентами уровня собственной удовлетворенности от обучения в России по шкале от 1 до 5, где 5 — это максимально положительная оценка (скриншот результатов из сервиса Microsoft Forms)

Наконец, среди самых популярных ответов на **заключительный вопрос** анкеты, направленный на выявление способов повышения качества российского образо-

вания, арабские студенты приводят следующие:

- требуется обеспечить комфортные и доступные условиями проживания для студентов (36,5% ответов);
- требуется обеспечить «отзывчивую» и постоянную *индивидуальную* поддержку иностранных учащихся по всем вопросам, связанным с обучением и оформлением документов на английском (или родном для учащихся) языке (34,8% ответов);
- требуется обеспечить новые подходы к преподаванию, предполагающие больше практики в обучении иностранных студентов (включая практику речи на русском языке), а также пересмотр времени начала занятий в холодное время года (26,7% ответов).

Обсуждение и заключение

В исследованиях, посвященных этнопсихологическим особенностям арабоязычных народов часто подчеркивается, что арабы энергичны и крайне общительны. «Арабы, как правило, <...> легко устанавливают контакты» [5, с. 8]. А к основным ценностным ориентирам арабов относят высокое материальное и социальное положение. При этом, важно отметить, что у арабов «адекватная или несколько завышенная самооценка» [5, с. 10], из-за чего любого рода невнимание к личности представителя этой культуры может расцениваться как откровенное пренебрежение и неуважение.

Учитывая данные этнопсихологические характеристики, проблемы и «барьеры», которые были выделены в проведенном опросе арабскими респондентами, становятся более понятными: ведь основное внимание в ответах респондентов было уделено именно недостатку комфорта и внимательного отношения к личности студента.

Анализируя подробнее подчеркнутые респондентами трудности, с которыми они сталкиваются в процессе обучения в России, позволим себе разделить их на два типа: *непреодолимые* и *преодолимые*.

К первым отнесем трудности, связанные с конфликтом на уровне культуры и традиции социального поведения наших народов, а именно: так называемую в восприятии иностранцев «угрюмость», «не улыбочивость» и «закрытость» русских, которая давно признана их национальной особенностью поведения с незнакомцами [6]. Согласимся, что любые попытки изменения или подавления типичных национальных черт народа сродни попыткам уничтожения памятников культуры. В связи с чем мы убеждены, что преодоление данного «барьера» возможно только со стороны иностранцев, приезжающих в нашу страну. И вот пример подобного успешного опыта, отраженный в одном из ответов респондентов: «Больше всего меня <...> удивило такое поведение, и я

подумал, что они недружелюбны, но со временем, когда я узнал их и подружился с ними, я понял, что они дружелюбные и вежливые люди, и сейчас испытываю к ним большую любовь и уважение».

К объективным и непреодолимым трудностям следует также отнести суровые погодные условия, на которые так часто ссылаются в своих отзывах арабские студенты. Впрочем, рекомендации нескольких арабских респондентов изменить время начала занятий в зимнее время на более позднее могут, как мы считаем, «смягчить» воздействие этого фактора. Известно, что медицинские образовательные программы отличаются наибольшим количеством учебных часов, в связи с чем студенты, например, Сеченовского университета, по программам специалитета учатся 5 дней в неделю. Самые ранние занятия у них начинаются в 08:15 утра, а самые поздние заканчиваются в 20:20. При этом филиалы университета располагаются по всей Москве и зачастую на большом удалении друг от друга. В результате студенты проводят львиную долю времени в пути: в общественном транспорте и на улице. Конечно, подобный график учебной работы требует пересмотра в холодное время года для комфорта всех (не только иностранных) студентов.

Преодолимыми в той или иной степени являются все остальные выделенные арабскими студентами в ходе опроса трудности, а именно: плохие условия проживания в общежитиях, отсутствие поддержки студентов (консультаций, системы кураторства и пр.) и отмеченные недостатки образовательного процесса.

Примечательно и неожиданно для нас было то, что в результатах опроса лишь 2% ответов респондентов было посвящено трудностям освоения русского языка или недостаточному уровню владения языком страны пребывания (в связи с этим мы не включили языковой барьер в значимые результаты опроса). Предполагаем, что это можно объяснить тем, что большинство опрошенных обучаются по международным медицинским программам (т.е. основным языком обучения для них является английский). Частично, мы думаем, это объясняется и тем, что, по опыту авторов работы в данном контингентом учащихся, арабы достаточно быстро выходят на коммуникативный уровень, осваивая русский язык – почти столь же богатый и осложненный обширной грамматикой, как и арабский. Как бы то ни было, результаты данного конкретного проведенного опроса показывают, что трудности изучения русского языка не оказывают столь значимого влияния на процессы адаптацию к жизни и учёбе в России.

Далее поясним каждую из трудностей, заслуживших многочисленные «голоса» респондентов.

Итак, «квартирный вопрос», действительно, один из самых болезненных в Москве, как и в любых крупных городах. Вот, что об этом пишет одна арабская студентка в своём отзыве: *«Больше всего, когда я приехала в Россию, меня потрясли условия проживания, потому что они были очень плохими, по четыре студента в одной комнате, и это зависит от университета, в некоторых университетах хорошие условия проживания, а в некоторых нет».* Вопрос этот, безусловно, лежит в чисто финансовой плоскости, и университетам, в особенности медицинским университетам, важно его решать, ведь доступное и качественное жильё для студентов-медиков, испытывающих большую интеллектуальную нагрузку, способствует созданию комфортных условий для самостоятельной учебной работы. Заметим, что посадочные места в библиотеках лишь частично эффективны в этом плане: думаем, читатель согласится с тем простым фактом, что в домашних условиях, расслабленной обстановке и удобной позе учиться легче.

Отсутствие поддержки процесса обучения иностранных учащихся – также одна из частых жалоб иностранных студентов Сеченовского университета, в котором предусмотрены так называемые «кураторы» различных направлений подготовки учащихся. Однако на деле люди, занимающие эти должности, совмещают их с обязанностями по основным должностям, а потому не имеют возможности регулярно отвечать на вопросы и просьбы иностранных студентов. Отсутствуют также и сотрудники, способные проводить *индивидуальные* консультации на английском (или родном для учащихся языке) и сопровождать студентов от кабинета к кабинету, от филиала к филиалу, оказывая информационную, организационную и административную помощь. Вот, что об этом пишет студентка, участвовавшая в опросе: *«Самое обидное, что у меня нет гида, который проведет бы меня через все процедуры. Я должна все делать сама, а большинство людей говорят только по-русски, поэтому я не могу ни с кем общаться».* Качественное решение данной проблемы, безусловно, способствовало бы, ускорению адаптации арабского (да и любого иностранного) контингента учащихся и повышению уровня удовлетворенности от обучения в целом.

Отметим, что заниженная оценка параметра удовлетворенности от обучения в России (3,67 баллов из 5, см. Рисунок 1) связана в большей степени именно с перечисленными в предыдущих двух абзацах негативными факторами, а не с процессом обучения как таковым. Это подтверждают отзывы респондентов на заключительный вопрос анкеты (см. раздел «Результаты социокультурного опроса»).

В самом учебном процессе арабские студенты тем не менее тоже отмечают определенные недостатки: 1) его общая ориентация на теорию и «монологичность»,

нежели на практику и «диалог», 2) недостаточную оснащенность процесса обучения техническими средствами; 3) субъективность оценивания результатов обучения преподавателями. Вот, что об этом пишут респонденты: 1) «Необходимо обеспечить более сильные практические занятия для иностранных студентов, а не полное игнорирование их (студентов)»; 2) «Вместо меловых досок должны быть умные экраны, чтобы демонстрировать (электронные) файлы и объяснять материал»; 3) «Итоговый экзамен должен быть как в других странах, а не просто настроение одного профессора, которое определяет сдать я или не сдать, из-за чего все усилия в течение года становятся бесполезными». Нельзя не отметить справедливость данных замечаний. Переориентация учебного процесса на деятельностный и практик ориентированный подход – актуальная задача для современного образования в целом. Но как это сделать в условиях работы в иностранной аудитории учащихся, владеющих русским языком лишь на определенном (А2-В2) уровне, в условиях обучения предметам специальности? Всё это болезненные, но требующие срочного решения вопросы современного поликультурного образования.

Нам как специалистам в области иностранного языка решение трудностей, связанных с учебным процессом,

видится **а)** в своевременных психолого-педагогических и языковых курсах подготовки российских преподавателей к работе в иноязычной аудитории, **б)** в разработке особых наглядных и доступных учебных материалов (как электронных, так и печатных) для иностранных студентов по базовым предметам хотя бы на первом курсе обучения, **в)** в преподавании иностранным студентам русского языка различных уровней и аспектов на протяжении всего периода обучения: с первого по пятый/шестой курсы. Конечно, подобные решения, предполагают масштабную методическую и педагогическую работу. Однако, мы убеждены, что разработки в этих направлениях будут способствовать повышению качества обучения не только арабского, но и всего иностранного контингента студентов.

Авторы надеются, что настоящее исследование обратит внимание руководств университетов, администраторов и преподавателей на существующие трудности и «барьеры» в обучении арабских студентов и положит начало работе по их успешному преодолению, что в перспективе будет лишь усиливать экспортный потенциал российского образования на мировой образовательной арене.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гагарина Е.Ю. Трудности в изучении русского языка арабскими студентами // Глобальный научный потенциал. – 2020. – № 11(116). – С. 207–209.
2. Иванова М.А. Социологический портрет арабских студентов из стран Ближнего Востока // Глобальная энергия. – 2–1(147). – С. 346–351. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiologicheskii-portret-arabskikh-studentov-iz-stran-blizhnego-vostoka> (дата обращения: 02.03.2025).
3. Калинина Г.С. Особенности социально-культурной адаптации студентов-арабов в российской образовательной среде // Русский тест: теория и практика. – 2022. – Т. 8(1). – С. 70–74.
4. Павлюкова Ю.В. Особенности социально-педагогической адаптации иностранных студентов в вузе (на примере арабских студентов в центре предвузовской подготовки) // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №6. URL: <https://science-education.ru/article/view?id=23732> (дата обращения: 02.03.2025).
5. Резников Е.Н. Психологические особенности арабов // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2008. – №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-arabov> (дата обращения: 02.03.2025).
6. Токарева М.А. Традиции смеха и улыбки в русской и западной культурах // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2005. – №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/traditsii-smeha-i-ulybki-v-russkoy-i-zapadnoy-kulturah> (дата обращения: 02.03.2025).
7. Унежева С.Р., Хафизова С.А., Жукова Т.А. [и др.]. Новые вызовы развития поликультурного образования в России // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – Т. 2(105). – С. 192–197.
8. Федотова В.А., Жданова С.Ю. Адаптация студентов из Индии и арабских стран к образовательному пространству российского вуза // Социальная психология и общество. – 2020. – Т. 11(2). – С. 93–106.
9. Чичерина Л.К. О методике определения уровня профессиональной межкультурной компетенции в новых политико-экономических условиях // Самоуправление. – 2023. – Т. 2(135). – С. 1324–1327.
10. Dronova S.Y., Shiganova Y.M., Ozarnov R.V. [et al.]. Creativity, Collaboration and Motivation of a High School Teacher. Journal of Ecohumanism. 2024. 3(7). Pp. 2567–2579.
11. Zhukova T.A., Bryndina V.A., Dronova S. Yu. [et al.]. Intercultural competence in university education: practical approaches to training future specialists. Interacción y Perspectiva. 2025. 15(1). Pp. 123–138.

© Аль-Кайси Алиса Назаровна (al-kajsi@yandex.ru), Кононок Эжен Владимировна (evgubnova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИНТЕГРАЦИЯ ВИЗУАЛЬНЫХ МЕТАФОР В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ РКИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРИКЛАДНОЕ ПРИМЕНЕНИЕ

INTEGRATION OF VISUAL METAPHORS IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE THEORETICAL FOUNDATIONS AND APPLIED APPLICATION

**T. Bazvanova
Ju. Melnik
E. Shtekhman**

Summary: Modern research confirms the crucial role of visualization in teaching Russian as a foreign language. This article provides a systematic review of publications exploring contemporary approaches to visual learning, with a particular focus on the application of visualization to enhance learning outcomes and create associative connections. Special attention is given to the role of conventional and unconventional metaphors in deep material comprehension and student adaptation.

The article evaluates the potential of visual metaphors in the development of educational methodologies and the use of modern neural network visualization technologies for cognitive growth and analytical thinking of learners. The theoretical significance of the work lies in the systematization of knowledge on the impact of visual metaphors on metacognitive development. The practical significance is expressed in recommendations for integrating visual components into educational programs, which contributes to their effectiveness, accessibility, and inclusivity.

Keywords: visualization, visual metaphor, visual learning, clarity, cognitive perception, conventional metaphor, unconventional metaphor, Russian as a foreign language, innovative approaches.

Базванова Татьяна Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент,
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
"Российский государственный университет
имени А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)"
listanik@gmail.com

Мельник Юлия Александровна

кандидат филологических наук, доцент,
Федеральное государственное казенное военное
образовательное учреждение высшего образования
«Военный университет имени князя Александра Невского»
uliya0783@mail.ru

Штехман Елена Александровна

кандидат филологических наук, доцент,
Федеральное государственное казенное военное
образовательное учреждение высшего образования
«Военный университет имени князя Александра Невского»
shte-elena@yandex.ru

Аннотация: Современные исследования подтверждают ключевую роль визуализации в обучении русскому языку как иностранному. В данной статье представлен систематический обзор публикаций, исследующих современные подходы к визуальному обучению, с особым акцентом на применение визуализации для повышения результатов усвоения учебного материала и создания ассоциативных связей. Особое внимание уделяется роли конвенциональных и неконвенциональных метафор в глубоком понимании материала и адаптации студентов.

В статье оценивается потенциал визуальных метафор в развитии образовательных методик, а также в использовании современных технологий нейросетевой визуализации с целью когнитивного роста и аналитического мышления обучающихся. Теоретическая значимость работы заключается в систематизации знаний о влиянии визуальных метафор на метакогнитивное развитие.

Практическая значимость выражается в рекомендациях по интеграции визуальных компонентов в образовательные программы, что способствует их эффективности, доступности и инклюзивности.

Ключевые слова: визуализация, визуальная метафора, визуальное обучение, наглядность, когнитивное восприятие, конвенциональная метафора, неконвенциональная метафора, русский язык как иностранный, инновационные подходы.

Введение

В условиях современных тенденций к глобализации и межкультурному взаимодействию новые методы и подходы к преподаванию русского языка как иностранного (РКИ) приобретают особую значимость и **актуальность**. Для успешной реализации этого процесса необходимо внедрение инновационных подходов,

ориентированных на учет когнитивных характеристик и культурных особенностей контингента обучающихся, чтобы эффективно адаптироваться к изменяющемуся образовательному пространству.

Применение визуальных метафор в структуре образовательного процесса представляется перспективным направлением, способным повысить результативность

усвоения обучающимися языкового материала, способствуя достижению более глубокого понимания грамматических и лексических конструкций, что обуславливает необходимость проведения дальнейших исследований в данной области.

Цель настоящего исследования - выявление и анализ возможностей интеграции визуальных метафор в процесс обучения русскому языку как иностранному (РКИ) с применением программы Шедеврум. Для достижения данной цели были поставлены следующие исследовательские **задачи**:

1. Провести теоретический анализ существующих подходов к применению визуальных метафор в обучении иностранным языкам, в том числе РКИ.
2. Разработать концептуальную модель интеграции визуальных метафор в методологию преподавания РКИ, используя возможности программы «Шедеврум».
3. Оценить потенциал разработанной модели и её практическое применение в контексте программы Шедеврум.
4. Разработка рекомендаций для преподавателей. На основе проведённых исследований и анализа сформулировать рекомендации для педагогов по интеграции визуальных метафор в учебный процесс с учетом когнитивных и культурных особенностей обучающихся.

В данном исследовании, посвящённом интеграции визуальных метафор в процесс обучения РКИ, были применены следующие **методы**:

1. Исследование литературы, направленное на изучение эффективности визуальных материалов и инновационных методов преподавания в образовательном процессе, с целью выявления и адаптации полученных результатов для практического использования.
2. Контент-анализ учебных и неучебных материалов с визуальными метафорами для изучения их структуры, содержания и используемых методов.

Теоретическая значимость исследования состоит в углублении методологических основ применения визуальных метафор в процессе обучения русскому как иностранному языку. Разработанные в ходе исследования модели и подходы обладают потенциалом для использования в последующих научных изысканиях и могут способствовать эволюции теории визуального обучения [1].

Практическая значимость выражается в разработке методики для использования визуальных метафор в процессе обучения. Этот подход способствует повышению мотивации и вовлеченности студентов, может стать эффективным инструментом, способствующим активному восприятию и закреплению языкового материала,

открывая возможности для улучшения качественных показателей обучения РКИ и адаптации методических подходов под разнообразные учебные контексты.

Научная **новизна** исследования заключается в раскрытии потенциала использования визуальных метафор на всех этапах обучения РКИ и в разработке рекомендаций по их интеграции в учебный процесс. Это позволяет углубленно понять процесс обучения РКИ и определить основные направления его совершенствования. Таким образом, результаты исследования вносят вклад как в развитие теоретических аспектов преподавания РКИ, так и в разработку практических методик.

Актуальность изучения ОПЫТА применения визуальных метафор на занятиях РКИ обусловлена необходимостью повышения качества языковой подготовки студентов в условиях возрастающей потребности в межкультурной коммуникации. В контексте данного исследования визуальные метафоры рассматриваются как значимый компонент методической системы, который может существенно влиять на формирование и развитие языковых компетенций.

Современная педагогическая ситуация формируется под влиянием так называемого "визуального поворота" [2], который обусловил необходимость освоения новых педагогических технологий, что отражено в работах Долженковой В.И. [1], Коломейцевой Е.Б. и Матвеева А.П., [2], Муравской Т.Г. [3], Даричевой Е.Н. и Липачевой Е.Н. [4], Тапилин Т.В. [5], Никишиной Ю.В., Мошковой С.Е., Базвановой Т.Н. [6], Ковалёвой Е.Г. [7], Антиповой Н.Б [8], Дьякова М.Ю. [9] и др.

Сложившаяся культурная трансформация подчеркивает важность понимания таких понятий как "визуализация" и "наглядность", что требует от преподавателей пересмотра традиционных методов обучения, в результате чего появляются современные педагогические техники визуализации, такие как: таймлайн, скрайбинг, сторителлинг, блогфолио и лоGRID [2], способствующие развитию воображения и творческого мышления обучающихся, помогают им запомнить новые слова, грамматические структуры и т.п. Так, например, скрайбинг – способ визуализации информации при помощи графических символов, отображающих содержание и внутренние связи, превращает тезисы презентации в слова и образы, подчёркивает ключевые моменты и обрисовывает их связи [10]. Введение новых технологий визуализации отражает актуальные тренды в педагогике, где особое внимание уделяется развитию креативного мышления и способности воспринимать информацию на различных уровнях. Визуальные методы облегчают запоминание, поддерживают познавательный интерес и мотивируют к активному обучению в условиях интернационализации образования с многообразием его культурных кодов,

требующих гибкости и адаптации в преподавании русского языка как иностранного.

Анализируя работу Н.Б. Антиповой «Дидактические функции визуальной опоры в процессе обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе», мы убеждаемся, что **визуальная опора** является не только средством наглядного обучения, но и выполняет несколько ключевых дидактических функций, усиливающих образовательный процесс.

1. Информативная функция: предоставляет студентам достоверную информацию о языке и культуре, помогая создать культурный контекст для изучаемого языка и обогатить их знание о языковой системе и культурных особенностях.
2. Мотивирующая функция: сопровождая учебный процесс, способствует активной коммуникации, побуждая студентов анализировать культурные различия и совпадения в национальном менталитете, искать общие коды общения.
3. Развивающая функция: поддерживает формирование языковой, коммуникативной и культуроведческой компетенций. Через моделирование речевых ситуаций вне зависимости от их уровня владения языком, студенты обогащают свое мировосприятие и готовы к коммуникации в реальных межкультурных контекстах. Визуальная опора, состоящая из 10–15 изображений, может стимулировать студентов к созданию больших объемов текстов и обсуждений. [8]

За основу диагностической, адаптационной и обучающей деятельности в этой технологии может быть взят рисунок. Например, на одном из первых вводных уроков студентам предлагается визуализировать образ России и нарисовать всё, что ассоциируется с ним. Этот подход позволяет студентам глубже погрузиться в изучаемый материал через непосредственное восприятие и создание визуальных образов, отражающих их ассоциации и понимание культуры.

Использование новых технологий, например, нейросеть Шедевр, может значительно обогатить этот процесс. Этот инструмент позволяет создавать виртуальные метафоры и цифровые образы, что расширяет возможности визуального восприятия и креативного взаимодействия с материалом. На основе идеи визуализации образа России студенты могут использовать нейросети для создания цифровых коллажей, которые иллюстрируют их представление о стране. Эти образы могут включать различные элементы: от архитектурных памятников и природных ландшафтов до символов русской культуры и характерных ментальных черт. Такой подход не только стимулирует речевую деятельность, но и помогает студентам неосознанно снимать возможный психоэмоциональный дискомфорт через креативное са-

мвыражение.

Цифровые инструменты также предоставляют возможность динамической обратной связи. Преподаватели могут использовать результаты этих визуализаций для оценки понимания студентами учебных тем и их культурной адаптации, а также для корректировки образовательного процесса, превращая его в интерактивное и увлекательное действие.

Кроме того, преподаватели могут более гибко подходить к структуре урока, учитывая индивидуальные потребности студентов. Нейросеть Шедевр позволяет варьировать задания и адаптировать их в зависимости от уровня подготовки и интересов аудитории, поддерживая мотивацию к обучению, создавая, так называемые, визуальные метафоры. Под «визуальной метафорой» здесь мы понимаем «изображение, которое представляет или символизирует что-то другое». В то время как письменные метафоры используют образный язык для сравнения двух вещей, например, «выражение ее лица было стальным», визуальная метафора задействует образы, чтобы заставить аудиторию ассоциировать его с чем-то другим. [11]

Использование визуальных метафор в обучении РКИ, особенно на начальном этапе, может значительно облегчить процесс освоения языка, помогая студентам связывать новую информацию с уже известной, что способствует лучшему пониманию и запоминанию материала.

Например, на занятиях уровня А2 РКИ обучение обычно включает темы, связанные с повседневной жизнью, такие как «Дом» или «Город» и студентам может быть предложено создать визуальный коллаж на тему «Мой город мечты». В этом коллаже студенты используют изображения известных мест их родного города и интегрируют их с русской архитектурой, чтобы представить свою идею идеального города по следующему алгоритму:

Инструкция для студентов

1. Выберите три объекта из вашего города, которые вы любите (например, парк, здание, река).
2. Найдите фотографии известных русских архитектурных или природных объектов (например, Собор Василия Блаженного, Байкал).
3. Скомпонуйте эти элементы в один коллаж, чтобы создать образ «города мечты».
4. Напишите короткий текст на русском языке, объясняющий ваш выбор и описывающий ваш коллаж (например, «В моём городе мечты есть река, как Нева в Петербурге»).

Платформа Шедевр предоставляет обширные возможности для создания интерактивных и визуально насыщенных материалов преподавателями, в том числе

«визуальных метафор», способствующих углублению и упрощению процесса изучения русского языка как иностранного:

1. Подготовка иллюстративного материала:

1.1. Создание наглядных презентаций. С помощью нейросети Шедеврум преподаватель может разрабатывать красочные презентации для визуализации того же тематического блока ("Дом" или "Город"), используя изображения известных российских архитектурных объектов или типичных интерьеров для лучшего понимания и запоминания новой лексики.

1.2. Разработка интерактивных карт. Для изучения темы "Город" можно самостоятельно создать интерактивную карту, на которой студенты находят и изучают основные достопримечательности российских городов. В данную карту возможно интегрировать словарь урока, адаптированный к уровню владения русским языком обучающихся.

2. Создание и адаптация учебных материалов.

2.1. Иллюстрации к изучаемой теме. Иллюстрация повседневных диалогов (и анимационных серий), созданных с помощью нейросети по заданным параметрам. Например:

1) Диалог в кафе.

Сюжет: два друга встречаются в кафе, обсуждают последние новости и заказывают еду.

Цель: Расширение словарного запаса в сфере повседневного общения и улучшение навыков ведения беседы.

Пример иллюстраций: могут быть показаны картинка меню с едой, чашки кофе и улыбающиеся персонажи.

2) Покупка билетов на концерт.

Сюжет: главный герой идет в кассу, чтобы купить билеты на концерт своей любимой группы.

Цель: изучение лексики, связанной с мероприятиями и покупкой билетов, а также практическое применение навыков общения вежливости.

Пример иллюстраций: очередь в кассу театра, где главный герой стоит перед кассиром, держа билеты. Можно показать афишу концерта, кассу и улыбающегося продавца.

3) Разговор в магазине одежды

Сюжет: покупатель в магазине одежды выбирает костюм на работу и обсуждает с продавцом размер, цвет и фасон.

Цель: развитие навыков описания предметов и ведения торгового диалога.

Пример иллюстраций: покупатель в магазине одежды, примеряющий костюм перед зеркалом, рядом с вежливым продавцом. Можно показать разнообразие одежды, размерные ярлыки и так далее.

3. Разработка творческих заданий для студентов.

3.1 Коллажи и постеры. В рамках предложенной темы преподаватели имеют возможность конструировать коллажи, интегрируя визуальные средства из открытых источников с целью семантизации изучаемой лексики учебного материала урока.

Таким образом, нейросеть Шедеврум предоставляет обширный арсенал для создания визуальных метафор, способных охватить широкий спектр учебных тем, не имеющих ограничений, за исключением творческой фантазии, начиная с самых простых (для уровня обучения А1 РКИ) и до создания творческих проектов.

Например, если на начальном уровне визуальной метафорой естественным образом становятся цвета, что связано с их интуитивной визуальной связью с восприятием окружающего мира, то этот простой уровень ассоциации с цветами может служить исходной точкой для формирования базовых визуальных метафор, которые позволяют ассоциировать концепции или понятия с конкретными образами, например, закрепление за определенным цветом ассоциации с грамматическими категориями, такими как падежи в русском языке. Привязывая определенные падежи к определенным цветам, обучающийся может создать визуальные ассоциации, что способствует лучшему запоминанию и пониманию грамматических правил. Такой подход позволяет визуализировать абстрактные концепции и сделать их более доступными для усвоения. Кроме того, визуальные метафоры, основанные на цветах, могут помочь учащимся легче ориентироваться в языковых конструкциях и повысить их языковую компетенцию [12].

Использование визуальных метафор в обучении иностранным языкам открывает множество возможностей для креативного подхода. Вот несколько идей, которые можно использовать:

1. Ассоциативные карты. С помощью нейросети Шедеврум можно генерировать уникальные визуальные ассоциации для каждого изучаемого слова или грамматической конструкции. Это позволит создавать персонализированные ассоциативные карты, которые помогут учащимся легче запомнить языковые структуры.

2. Дизайнерские проекты. Нейросеть может автоматически генерировать дизайн или шаблоны для плакатов и инфографики на основе заданной темы. Студенты и преподаватели смогут использовать эти шаблоны, добавляя свои идеи, что упростит процесс визуализации и повысит качество конечного результата.

3. Комиксы. Создание комиксов с помощью нейросети предоставляют возможность учащимся вводить собственных персонажей и сюжеты, что

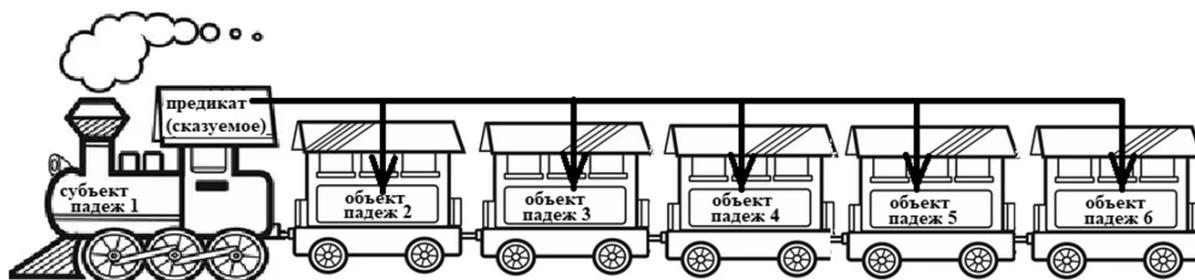


Рис. 1.

делает процесс обучения персонализированным и мотивирующим, что служит инструментом для развития как языковых навыков, творческого мышления обучающихся, так как комиксы содержат как текстовые, так и визуальные элементы.

Кроме того, работа с комиксами может включать в себя элементы совместного обучения, когда студенты обмениваются своими историями и иллюстрациями, тем самым развивая навыки командной работы и критического мышления. Коллективная обратная связь позволяет улучшить качество создаваемых комиксов и углубить понимание языковых нюансов [13].

Так визуальные метафоры могут быть конвенциональными (знакомыми, привычными и легко узнаваемыми) и неконвенциональными – неожиданными, незнакомыми. В контексте обучения РКИ, примером конвенциональных визуальных метафор может быть использование картинок с изображениями повседневных предметов, животных или сцен из реальной жизни для иллюстрации лексики или грамматических конструкций, в том числе созданных нейросетью. Эти метафоры будут знакомы студентам и помогут им легче ассоциировать новые слова с их реальными объектами. Примерами неконвенциональных визуальных метафор могут послужить цветовые ассоциации, закрепленные за различными падежами русского языка, что способствует формированию ассоциативных связей и ведет к углубленному пониманию грамматики (мультисенсорный подход).

Применения нейросетевых технологий представляет возможным разработать символические элементы или визуальные метафоры, предназначенные для сопровождения семантизации слов, словосочетаний, предложений и текстов, способствует более эффективному восприятию и запоминанию языковых структур обучающимися, благодаря интеграции визуально-сенсорных стимулов в образовательный процесс.

Таким образом, визуальные метафоры могут быть использованы для графической интерпретации и грамматических правил (стрелки для глаголов движения, например), лексических значений и синтаксических конструкций, что является актуальным для процессов

обучения языкам. Например, можно визуализировать структуру повествовательного двусоставного предложения с помощью «поезда», в котором «главный вагон» («локомотив») – это главные члены предложения, а вагоны – второстепенные: дополнение (все косвенные падежи), определение, обстоятельства.

Визуализация языковых элементов через символику не только улучшает понимание материала, но и способствует созданию устойчивых знаний у обучающихся. Использование символов и образов позволяет учащимся легче ассоциировать сложные концепции с наглядными примерами, что делает их более доступными для восприятия. Такой подход усиливает когнитивную активность и способствует лучшему запоминанию, позволяя обучающимся применять полученные знания в различных контекстах, создавая условия для самостоятельного обучения и развития метакогнитивных навыков.

Заключение

В рамках проведенного исследования была выявлена значительная роль визуальных метафор в обучении русскому языку как иностранному. Анализ показал, что визуальные метафоры, как конвенциональные, так и неконвенциональные, способствуют более глубокому усвоению материала и позволяют формировать у обучающихся устойчивые ассоциативные связи. Конвенциональные метафоры, благодаря своей привычности, помогают обучающимся легко ассоциировать новые лексические единицы с известными образами, тогда как неконвенциональные метафоры, используя необычные и неожиданные ассоциации, активизируют процесс когнитивного осознания языковых конструкций.

Применение нейросетевых технологий в разработке таких метафор открывает новые горизонты в области семантизации языкового материала. Учитывая мультисенсорный подход, использование визуальных метафор, поддержанное технологией, способствует более эффективному восприятию и запоминанию языковых структур. Визуализация синтаксических конструкций и грамматических правил через символические элементы создает условия для формирования устойчивых знаний и улучшения когнитивных способностей обучающихся.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в подтверждении гипотезы о том, что визуальные метафоры служат важным инструментом в обучении языкам, поддерживая метакогнитивное развитие и стимулируя активное участие учащихся в процессе обучения. Практическая ценность работы состоит в разработке рекомендаций по интеграции визуально-

сенсорных стимулов в обучающие программы, что имеет потенциал для повышения эффективности обучения и создания более инклюзивной образовательной среды. Эти результаты могут быть использованы для усовершенствования методик преподавания русского языка как иностранного и других дисциплин, предполагающих изучение сложных языковых структур.

ЛИТЕРАТУРА

1. Долженкова В.И. Теоретические основы визуального обучения // Проблемы педагогики. 2015. №4 (5). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-vizualnogo-obucheniya>
2. Коломейцева Е.Б., Матвеев А.П. Визуализация на уроках по РКИ // Педагогика. Психология. Философия. 2023. №1 (29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vizualizatsiya-na-urokah-po-rki>.
3. Муравская Т.Г. Дидактическое конструирование учебных исторических знаний в условиях «визуального поворота»: новые подходы // Учитель истории и обществоведения. — Электронный ресурс. — URL: <https://infourok.ru/didakticheskoe-konstruirovanie-uchebnyh-istoricheskikh-znaniy-v-usloviyah-vizualnogo-povorota-novye-podhody-5800445.html>.
4. Даричева Е.Н., Липачева Е.Н. Визуальная парадигма в преподавании гуманитарных дисциплин // Вестник науки. — Электронный ресурс. — URL: <https://www.вестник-науки.pf/article/10175>.
5. Тапилин Т. Нарративный мультимодальный текст как один из видов мультимодального текста // Вестник Костромского государственного университета. 2024. Т. 30, № 2. С. 151–156. <https://doi.org/10.34216/1998-0817-2024-30-2-151-156>.
6. Никишина Ю.В., Мошкова С.Е., Базванова Т.Н. Применение интерактивных технологий и графических средств на занятиях по русскому языку как иностранному // Современное педагогическое образование. — 2023. — № 7. — С. 86–92.
7. Ковалева Е.Г. Инфографика - уникальный ресурс возможностей для обучения РКИ Текст: вебинар. 18 июля 2023. — Электронный ресурс. — URL: <https://mgu-russian.com/ru/teach/blog/528418/>.
8. Антипова Н.Б. Визуальная опора на уроке русского языка как иностранного- Электронный ресурс. — URL: <https://educ.wikireading.ru/29189>.
9. Дьякова М.Ю. Технология визуализации при обучении русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Сер.: Гуманитарные и общественные науки. — 2015. — №4 (232). — С. 168–174.
10. Гайдай Л.А. Скрайбинг как инструмент визуализации мышления Электронный ресурс // Образование и наука. Вестник Южноуральского государственного университета. 2023. URL: <https://io.nios.ru/articles2/61/3/skaybing-kak-instrument-vizualizacii-myshleniya>.
11. Потапова Татьяна. Визуальная метафора. — Электронный ресурс. — URL https://vk.com/@mrs_alberts_tarot-vizualnaya-metafora.
12. Базванова Т.Н. Применение цветового кодирования для передачи грамматической информации на уроке РКИ: методические и научные аспекты / Т.Н. Базванова // Оригинальные исследования. — 2023. — Т. 13, № 3. — С. 251–255.
13. Тапилин Т. Работа с комиксом на занятии по русскому языку как иностранному / Т. Тапилин // Язык. Коммуникация. Культура - 2019: Альманах по итогам III Международной научно-практической конференции молодых ученых - магистрантов и аспирантов, Москва, 20 апреля 2019 года. — Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2019. — С. 166–169.

© ().

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ПОДРОСТКОВ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

Бормин Андрей Сергеевич

Аспирант, Московский городской педагогический университет
antoneo088@mail.ru

FEATURES OF 14-YEARS-OLD ADOLESCENTS MULTIMODAL PERCEPTION WITH MODERATE AND SEVERE MENTAL RETARDATION

A. Bormin

Summary: The purpose of the work is to study the features of polymodal perception formation in the education of adolescent children with intellectual disabilities (moderate and severe degrees of mental retardation). Research base: State general education institution, Moscow "Special (correctional) general education boarding school No. 52". The sample consisted of 16 students of the 7th grade (7 "D" and 7 "G") with intellectual disabilities (mental retardation).

The article is devoted to the problem of teaching children with varying degrees of mental retardation based on their polymodal perception. The theoretical and methodological base of the study was summarized; experimental work was carried out aimed at identifying the current profile of polymodal perception in students of a special (correctional) general school. It was determined that the leading polymodal perception profile of children with mental retardation is a disharmonious-inert profile with a predominant visual channel. The data obtained predetermined the need for correctional and developmental work aimed at forming a harmonious polymodal profile of students with mental retardation. For the effective implementation the structure of the developmental work system was introduced based on the following principle: when presenting "new" material, it is necessary to use the leading channel of perception (visual), then, verification and activation of knowledge should be carried out through inactive channels (auditory and tactile-kinesthetic). This approach assumes a consistent and accessible transition to a multimodal teaching system for children with mental retardation, which will contribute to the effective holistic idea formation of the surrounding reality.

Keywords: mental retardation, intellectual disabilities, polymodal perception, multimodal approach, adolescents.

Аннотация: Цель работы: изучить особенности формирования полимодального восприятия в обучении детей-подростков с интеллектуальными нарушениями (умеренная и тяжелая степени умственной отсталости). База проведения исследования: Государственное казенное общеобразовательное учреждение города Москвы «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 52». Выборку составили 16 обучающихся 7-х классов (7 «Д» и 7 «Г») с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью).

Статья посвящена рассмотрению актуальной проблемы обучения детей с различной степенью умственной отсталости на основе учета их полимодального восприятия. Изучена и обобщена теоретико-методологическая база по теме исследования; проведена опытно-экспериментальная работа, направленная на выявление актуального профиля полимодального восприятия у обучающихся специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната. Определено, что ведущим профилем полимодального восприятия у детей с умственной отсталостью является дисгармонично-инертный профиль с преобладающим визуальным каналом восприятия. Полученные данные предопределили необходимость проведения коррекционно-развивающей работы в исследуемой группе, направленной на формирование гармоничного полимодального профиля у обучающихся с умственной отсталостью. Для эффективной реализации цели была представлена структура системы развивающей работы по использованию мультимодального подхода в обучении, основанная на следующем принципе: при подаче «нового» материала необходимо вводить его с использованием ведущего канала восприятия (визуального), а последующую проверку и активизацию знаний осуществлять посредством инактивных каналов (аудиального и тактильно-кинестетического). Такой подход предполагает последовательный, и доступный для детей с умственной отсталостью, переход к мультимодальной системе обучения, которая будет способствовать эффективному формированию целостного представления об окружающей действительности.

Ключевые слова: умственная отсталость, интеллектуальные нарушения, полимодальное восприятие, мультимодальный подход, дети подросткового возраста.

Введение

Люди воспринимают мир посредством мультимодального способа, в котором зрение, осязание и слух используются для понимания окружающего мира посредством разных измерений. Эти чувства объединяются для достижения синергетического эффекта, при котором обучение происходит более эффективно,

чем опосредованное использование каждого из органов чувств отдельно.

Вопрос об определении термина «полимодальное восприятие» в настоящее время широко обсуждается в педагогической науке. Согласно теории целостности сенсорной организации, представленной Ж. Пиаже, полимодальность рассматривается как комплексная си-

стема, сочетающая в себе одновременное восприятие и переработку информации посредством активизации различных модальностей, состоящую из четырех последовательных сенсорных сигналов: сенсомоторного, символизирующего, логического (осмысление), лингвистического (вербализация) [1].

Современные исследователи, И.Ю. Мурашова, Е.Г. Пантеева, основываясь на дефиниции, представленной Ж. Пиаже, представили свое определение термина «полиmodalное восприятие», характеризуя его как способность человека к восприятию и переработке информации извне, на основе одновременного использования всех основных сенсорно-перцептивных модальностей, т. е. полиmodalно [2]. При этом в качестве основных сенсорно-перцептивных модальностей выделяют следующие компоненты:

1. зрительную модальность (визуальный канал восприятия);
2. тактильно-кинестетическую модальность (мускульно-чувствительно-двигательный канал);
3. слуховую модальность (аудиальный канал) [3].

Рассматривая индивидуальные особенности восприятия человека, важно отметить, что какой-то из каналов будет считаться доминантным (основным), в то время как два других определяются как субдоминантные (вспомогательные). При этом, важно отметить, что именно полиmodalный подход, т.е. использование и развитие всех каналов восприятия, способствуют гармоничному развитию индивида и делают эффективным процесс его обучения [4].

Повсеместное использование цифровых технологий оказывает непрерывное влияние на способы, благодаря которым люди получают доступ к информации, обмениваются идеями и общаются друг с другом. Для этого требуется гибкое использование навыков, стратегий и образов мышления для навигации, общения и совместной деятельности в различных контекстах [1]. Эти изменения значительно повлияли на выбор стратегий обучения в образовании. В современном образовательном ландшафте три ключевых подхода противопоставляются традиционным представлениям о преподавании, и выдвигают веские аргументы в пользу мультимодального обучения как эффективного средства педагогики:

1. Выделяют восприятие информации посредством различных модальностей: жесты, визуальные эффекты, тактильные ощущения, слуховые рецепторы, текстовая информация и мультимедиа. Представление информации с помощью различных модальностей и/или использование их комбинации может способствовать улучшению эффективности процесса обучения [5].
2. Использование различных модальностей и их комбинацией расширяет возможности людей,

включая педагогов и обучающихся, представлять и передавать информацию посредством разных способов восприятия.

3. Обучающиеся развиваются более гармонично (всесторонне).

Особое значение мультимодальный подход имеет при обучении детей с различными интеллектуальными нарушениями. Одной из ключевых особенностей является замедление или недостаточность интеграции сенсорных сигналов [6]. Например, они могут воспринимать визуальные и тактильные стимулы как отдельные, не связанные друг с другом. Это подтверждается исследованиями Дж. Айверсона, который выявил, что у детей с когнитивными нарушениями часто наблюдаются сложности в объединении информации из разных модальностей [7]. В исследованиях Лурии А.Р. и Выготского Л.С. определено, что способности человека к сенсорной интеграции зависят от уровня развития его когнитивного потенциала. Так, А.Р. Лурия писал, что существует прямая взаимосвязь между академической успешностью ребенка и навыками сенсорной обработки информации, отмечая, что нарушение одного из этапов сенсорной обработки впоследствии приведет к проблемам в обучении и освоении материала [8]. Отсюда, построение учебно-развивающего процесса средствами данного метода, может помочь повысить эффективность восприятия информации обучающимися с умственной отсталостью. С целью подтверждения изложенного предположения, в статье представлена модель построения учебно-развивающих и коррекционных занятий, направленных на формирование полиmodalного восприятия подростков с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.

Цель исследования: представить модель построения образовательной программы на основе полиmodalного восприятия у подростков с интеллектуальными нарушениями (умеренная и тяжелая степени умственной отсталости).

Задачи исследования:

1. Определить ведущие модальности у подростков с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.
2. Предложить направления работы по подаче обучающего материала подросткам с различной степенью умственной отсталости, основываясь на учете их полиmodalного сенсорно-перцептивного профиля.
3. Разработать модель построения учебно-развивающих и коррекционных занятий, направленных на формирование полиmodalного восприятия подростков с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.

Материал и методы исследования

Исследование было проведено на базе Государственного казенного общеобразовательного учреждения города Москвы «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 52». Выборку составили 16 обучающихся 7х классов (7 «Д» и 7 «Г»), осваивающие вариант АООП вариант 2 для детей с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью), подростки обучаются по специальной индивидуальной программе развития (СИПР).

Для достижения цели исследования были использованы следующие методы: теоретический анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования; изучение документации: медицинской (индивидуальная программа реабилитации и абилитации; выписка из психоневрологического диспансера с заключением медицинского логопеда и медицинского психолога) и психолого-педагогической (характеристика обучающихся); эксперимент.

В работе использованы следующие авторские методики: адаптированный тест «Методика определения основного канала восприятия», разработанный О.А. Кулягиновой [9]; адаптированная версия диагностики полимодального восприятия И. Ю. Мурашовой [1].

Результаты исследования и их обсуждение

Первый этап исследования состоял в проведении предварительной диагностики особенностей когнитивного развития обучающихся 7х классов (7 «Д» и 7 «Г»), осваивающих вариант АООП вариант 2 для детей с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью) ГКОУ г. Москвы «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 52». Результаты изучения медицинской документации: в рамках предварительной оценки автором была изучена индивидуальная программа абилитации и реабилитации (ИПРА), которая позволила получить данные о том, что у обучающихся сохранен слух и зрение, однако, имеются ограничения по передвижению, навыкам самообслуживания; диагностированы ограничения 2 и 1 степени. В исследуемой группе выделены две группы обучающихся. В первую группу вошли 6 человек с тяжелой умственной отсталостью. Во вторую группу вошли 10 обучающихся с умеренной умственной отсталостью, из которых у 5 обучающихся наблюдаются также и расстройства аутистического спектра (РАС).

Результаты анализа психолого-педагогической документации продемонстрировали, что обучающиеся первой группы характеризуются трудностями в установлении контакта с новыми (незнакомыми) людьми;

отсутствием познавательного интереса к продуктивной деятельности; низким уровнем сформированности речи, которая в основном состоит из односложных слов и/или сопровождающих звуков. Направленное общение подростки воспринимают в виде простых инструкций. Наиболее эффективным способом взаимодействия и обучения подростков данной группы является метод индивидуальной работы, фронтальные занятия им не подходят, ввиду расщепленности внимания и отсутствия концентрации.

Обучающимся второй группы свойственны следующие особенности: подростки понимают инструкции, могут показывать картинки, речевые навыки развиты, но проявляются скудным пассивным словарным запасом, проблемами с артикуляцией. Активный словарный запас выражен использованием отдельных слов, однако, в них иногда наблюдается нарушенная слоговая структура. Также отмечаются проблемы в моторной сфере: обучающиеся способны удерживать карандаш/ручку, но действия при этом осуществляются только по инструкции: письмо по обводке, раскрашивание картинок и т.д.

Определение ведущего профиля сенсорно-перцептивных процессов у обучающихся 14 лет с умственной отсталостью было организовано посредством проведения адаптированного теста «Методика определения основного канала восприятия», разработанного О.А. Кулягиновой [9]. Адаптация методики заключалась в том, чтобы подобрать наиболее простые и конкретные понятия для анализа, соответствующие степени умственного развития обучающихся. В оригинальном варианте методики используются такие слова и выражения как «плохая погода», «мед», что может вызывать сложности для восприятия у обучающихся с умственной отсталостью, в ходе исследования они были заменены на более конкретные – «конфета», «мяч». В процессе выполнения заданий проводилось наблюдение за темпом восприятия обучающихся; их активностью; реакцией на описание, основанное на том или ином канале восприятия; полнотой объема восприятия (для людей с умственной отсталостью часто свойственно «вырывание» отдельных, знаковых им фрагментов из контекста).

Суть проведения диагностики «Методика определения основного канала восприятия» заключалась в следующем: обучающимся были предложены объекты для анализа (Море, Конфета, Яблоко, Мяч, Снег), которые содержали описания, связанные с разными каналами восприятия, например:

Яблоко

- Звонкий хруст укуса (*)
- Круглый плод красного, желтого или зеленого цвета на дереве (+)

- Кисло-сладкий, сочный вкус, запах варенья (-)

Прослушав задания, подросткам предстояло выбрать наиболее подходящее для них описание. Каждое из описаний характеризует непосредственный ведущий канал восприятия: (*) – аудиалы; (+) – визуалы; (-) – кинестетики. По окончании тестирования осуществляется анализ всех ответов обучающихся и последующее определение ведущие модальности восприятия. Оценка проводилась посредством заполнения диагностической таблицы, где педагогом отмечался выбор варианта ответа респондентов, обозначающего конкретную модальность. В завершении результаты каждого обучающегося оценивались индивидуально на основе суммирования преобладающих вариантов ответа по основным каналам восприятия, ведущим определялся тот канал, который был выбран предпочтительным наибольшее количество раз (рис. 1).

Были получены следующие результаты: у 10 обучающихся (62,5%) ведущей модальностью восприятия является зрительная (+); у 5 подростков (31,25%) определена в качестве основной тактильно-кинестетическая модальность (-); и 1 респондент (6,25%) продемонстрировал результат, соответствующий преимущественно аудиальной модальности восприятия (*).

При этом, важно отметить, что в группу «зрительная модальность» вошли обучающиеся с тяжелой умственной отсталостью и умеренной умственной отсталостью с сочетанным диагнозом расстройств аутистического спектра (РАС). Тактильно-кинестетическая модальность наблюдается только у подростков с тяжелой умственной отсталостью. Аудиальная модальность как ведущая форма восприятия была диагностирована у 1 подростка с умеренной умственной отсталостью, который имеет в анамнезе диагноз РАС; а также, как дополнительная модальность восприятия у двух подростков с тяжелой умственной отсталостью, которые продемонстрировали сочетание «аудиальной модальности» с ведущей формой «визуальная модальность», поскольку по ре-

зультатам тестирования они набрали высокие баллы по соотношению: «визуальная модальность» – 60% ответов; «аудиальная модальность» – 40% ответов. Важно отметить, что в выборку %-соотношения модальностей в рис. 1 данные показатели не включены, поскольку не являются преобладающей стратегией восприятия. Однако, описанный «пограничный» результат представляет интерес для более детального дальнейшего исследования и работы с данным обучающимся.

На следующем этапе диагностики интерес представляет сформированность более сложных представлений у обучающихся с умственной отсталостью. Для проведения данной диагностики автором была использована адаптированная версия диагностики полимодального восприятия И.Ю. Мурашовой [1]. Исследование осуществлялось посредством предоставления обучающимся четырех заданий на определенную тему «О любви ко мне», «Мои неприятности», «Мне радостно», «Опасность для меня» с параллельным использованием информации в трех сенсорно-перцептивных модальностях. Диагностика осуществлялась и использованием стимульного материала (рисунки, фотографии, карточки, реалистичные макеты предметов). Оценка была реализована посредством фиксации действий обучающихся, вариантов их ответов, преобладающего выбора (узнавание / не узнавание предмета, изображения).

Данный этап вызвал у подростков больше трудностей, чем выполнение заданий первой диагностики, поскольку он связан с восприятием таких сложных представлений как «любовь», «радость», «грусть», «испуг» и т.д. Согласно мнению автора, в процессе выполнения задания, ввиду особенностей умственного развития обучающихся, был активизирован преимущественно визуальный канал восприятия, что было связано с разнообразием привлекательных ярких картинок и фотографий. Рассмотрим полученные результаты исследования.

Согласно «ключу» к обработке полученных данных,

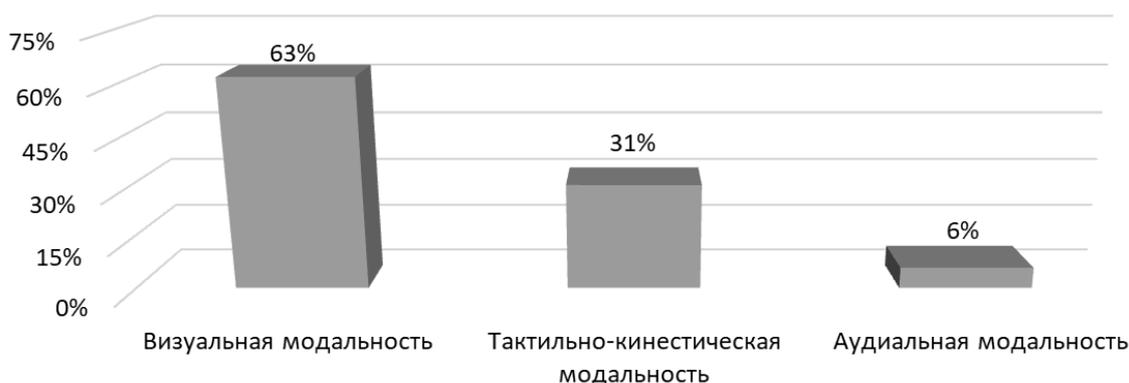


Рис. 1. Результаты диагностики основного канала восприятия

все респонденты, в зависимости от их ответов и ведущего канала восприятия, могут быть подразделены на 3 ключевых профиля:

1. Гармоничный профиль – определяется в случае, если у респондентов в процессе тестирования выявляется равномерное развитие всех трех каналов восприятия (модальностей), важное условие – отсутствие инактивной модальности.
2. Дисгармонично-избирательный профиль диагностируется в случае, если у обучающегося в процессе тестирования выявляется преобладание одной из трех модальностей во всех четырех типах заданий. В таком случае отмечается, что у ребенка преобладает ведущая модальность, в то время как две другие остаются инактивными (отключенными).
3. Дисгармонично-инертный профиль отмечается тогда, когда во всех четырех типах тестирования обучающийся не выбрал в качестве канала восприятия одну из модальностей (например: полностью отсутствует словесное восприятие). Это свидетельствует о выраженном дисбалансе модальностей, дисгармонии, значительном акцентировании на ведущей модальности.

Согласно полученным результатам тестирования по методике И.Ю. Мурашовой, в исследуемой группе подростков выявлены следующие показатели: преобладающим профилем является дисгармонично-инертный – 11 человек (68,75% опрошенных), в котором ведущей модальностью определена визуальная; дисгармонично-избирательный профиль составил оставшиеся 32,25% опрошенных (5 человек), с ведущей визуальной модальностью; гармоничный профиль в исследуемой группе выявлен не был (рис. 2).

Таким образом, согласно результатам исследования, очевидно, что у обучающихся с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости характерно преоб-

ладание дисгармонично-инертного профиля с преобладающей визуальной направленностью, что может отрицательно влиять на процесс их обучения и уровень познания окружающей среды.

На основе собственного практического опыта работы, эффективным для развития гармоничного полимодального восприятия автору представляется мультимодальный подход (стратегия) в обучении. Суть мультимодальной стратегии заключается в интеграции мультисенсорного метода и полимодального восприятия, т.е. совмещения в процессе обучения заданий, направленных на активацию аудиальной, визуальной и тактильно-кинестетических модальностей с предметно-практическими действиями. Благодаря интеграции современных технологий и подхода авторского моделирования занятий, возможно достижение целостного (мультимодального) представления об окружающей действительности у обучающихся с различными степенями умственной отсталости, в т.ч. эффективного формирования не только конкретных, но и абстрактных понятий.

Последовательность работы по формированию полимодального восприятия у обучающихся с различными степенями умственной отсталости может быть выстроена по следующей модели:

1. Первый этап: выделение ведущей модальности (возможно использование адаптированных вариантов методик О.А. Кулягиновой и И.Ю. Мурашовой, в рамках которых, с учетом степени умственной отсталости, упрощается инструкция по выполнению заданий для обучающихся; подбираются более конкретные представления (напр.: «мяч» вместо сложного представления «плохая погода»); а также стимульный материал дополняется реалистичными макетами, что способствует лучшему восприятию обучающихся с умственной отсталостью);

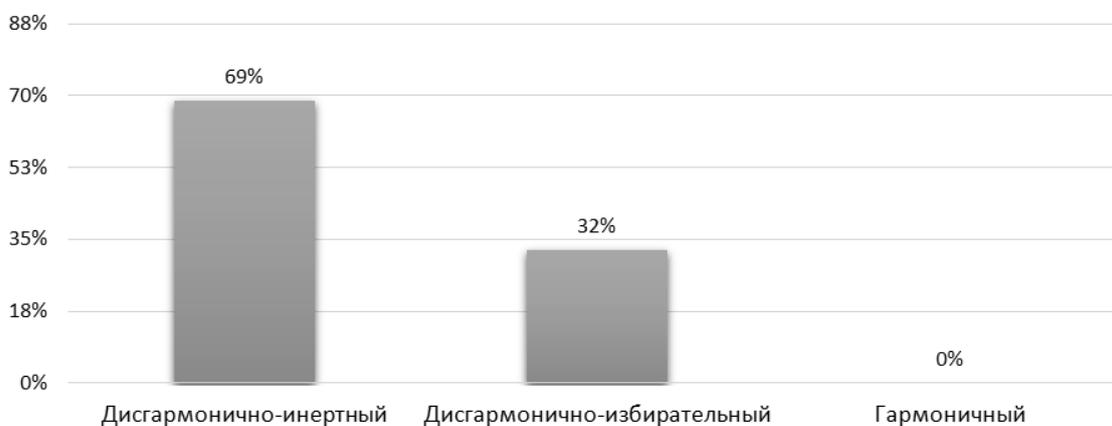


Рис. 2. Результаты диагностики полимодального восприятия (методика И.Ю. Мурашовой)

2. Второй этап посвящен активизации сенсорных каналов восприятия (достижение этого возможно благодаря использованию специальных упражнений, учитывающих ведущий канал восприятия ребенка, его индивидуальные особенности, а также степень умственной отсталости). Например, использование визуальных подсказок (картинки, схемы) в сочетании с аудиозаписями и тактильными материалами помогает лучше усваивать информацию. Это подтверждается исследованиями Д. Брунера, который подчеркивал важность многоканального подхода в обучении детей с нарушениями развития [7];
3. На третьем этапе необходима разработка системы, направленной на формирование межканализаторных связей (использование заданий, включающих в себя необходимость активизации всех каналов восприятия). А. Дж. Айрес, основоположник системы сенсорной интеграции, отмечала, что важно создать такие условия для обучения, в которых подросток будет свободен в выборе использования различных сенсорных стимулов, именно такой подход будет способствовать эффективному развитию полимодального восприятия [7].

Основополагающие методики, используемые при разработке модели программы по формированию полимодального восприятия у обучающихся с различными степенями умственной отсталости: стимуляция познавательной активности (внедрение в обучающий процесс мультимедийных технологий, специального раздаточного материала, использование аудиовизуального сопровождения и т.д.) и организация предметно-практической деятельности.

При этом, основываясь на научно-практических исследованиях [8], важно организовать такой процесс обучения, при котором особое внимание уделяется постепенности «перехода» от «мономодального» подхода к «мультимодальному». Для реализации данного принципа в процессе обучения необходимо подачу нового, ранее незнакомого обучающимся материала, представлять на основе мономодальности, т.е. с использованием преобладающего канала восприятия ребенка (в случае с представленной выше диагностической группой – визуальным). Далее, закрепление и контроль усвоения материала следует осуществлять посредством использования инактивных каналов восприятия (в данном случае – аудиальный и тактильно-кинестетический). Такой подход позволит осуществить принцип последовательной и постепенной активизации не ведущих каналов, и будет

способствовать формированию полимодальности восприятия и последующему повышению результативности обучения.

Выводы

1. Ведущей модальностью у подростков с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости является зрительная.
2. Полимодальное восприятие обучающихся с различной степенью умственной отсталости преимущественно характеризуется как дисгармонично-инертное, т.е. выраженное преобладающей модальностью (чаще всего – визуальной), что оказывает отрицательное влияние на эффективность мультимодального восприятия окружающей среды.
3. Предложена авторская модель построения программы обучения подростков с УО, основанная на использовании ведущей модальности (зрительной) для первичного усвоения материала и постепенной активации инактивных модальностей (аудиальной, тактильно-кинестетической).
4. Реализация мультимодального подхода должна происходить постепенно, основываясь на следующем принципе: первичное знакомство обучающихся с новой темой осуществляется посредством ведущего канала восприятия (напр.: визуального), закрепление изученного материала и последующая его активация – с помощью инактивных модальностей (напр.: тактильно-кинестетической и аудиальной).

Заключение

Формирование полимодального восприятия у подростков с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости представляется довольно сложным процессом, который требует комплексного и постепенного перехода от системы традиционного обучения к мультимодальной структуре организации учебного процесса, основанной на предварительной диагностике индивидуальных особенностей работы ведущего канала восприятия и оценке сформированности гармоничности полимодального профиля обучающегося. Предложенная автором модель обучения может быть использована педагогами-дефектологами, психологами и другими специалистами для построения программ обучения и адаптации подростков с интеллектуальными нарушениями. Дальнейшее исследование будет направлено на разработку авторской программы по развитию у подростков с умственной отсталостью представлений об окружающем мире на основе описанной модели.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мурашова И.Ю. Полиmodalное восприятие дошкольников. Как повысить эффективность преодоления недоразвития речи. Научно-издательский центр «Логос», 2018. – 207 с.
2. Мурашова И.Ю., Пантлеева Е.Г. Полиmodalное восприятие детей дошкольного возраста с речевым недоразвитием // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2022. – С. 67–77.
3. Мурашова В.И. Развитие полиmodalного восприятия детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии / В.И. Мурашова, В.И. Нодельман // Педагогический ИМИДЖ. – 2020. – Т. 14, № 4(49). – С. 775–790.
4. Бормин А.С. Использование мультимodalного подхода при обучении учащихся младших классов с умеренной умственной отсталостью. Педагогические науки / Методические основы воспитательного процесса. URL: https://a-uspeha.ru/index.php?option=com_diplom&view=publication&id=56740 (дата обращения: 18.09.2024).
5. Мурашова И.Ю. Полиmodalное восприятие младших школьников с задержкой психического развития / И.Ю. Мурашова, В.А. Бандурина // Известия Иркутского государственного университета, 2017. Т. 20. Серия «Психология». С. 39–44.
6. Коваль В.А. Проблемы обучения детей с умственной отсталостью / В.А. Коваль, М.Р. Абдулганиев // Инновационная наука. – 2021. – № 7. – С. 109–111.
7. Сенкевич В.С. Базовые принципы обучения детей с умственной отсталостью /– Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2024. – С. 105–108.
8. Яковлева И.М., Браткова М.В., Караневская О.В., Титова О.В., Афанасьева Ю.А. Педагогика и психология детей с умственной отсталостью – М: ИНФРА-М, 2023. – 382 с.
9. Кулягинова О.А. Психология детства: Азбука для родителей. Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. 252 с.

© Бормин Андрей Сергеевич (antoneo088@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК МЕТАКОМПЕТЕНЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ (ОПЫТ МОНИТОРИНГА В ХАНТЫ-МАНСИЙСКОМ АВТОНОМНОМ ОКРУГЕ – ЮГРА)

READING LITERACY AS METACOMETENES
MODERN SCHOOLCHILDREN
(EXPERIENCE OF MONITORING
IN KHANTY-MANSIYSK AUTONOMOUS
OKRUG - YUGRA)

**О. Bratseva
Т. Ivaschenko**

Summary: The article presents the results of regional monitoring of functional literacy of students in grades 5–9 of municipalities/educational organizations of the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug-Ugra in the 2023/2024 academic year, where special attention was paid to reading literacy as a meta-subject competence. As a result of the work done, methodological recommendations are given to municipal educational organizations of the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug - Ugra for further effective work to increase the level of reading literacy of students in this age group.

Keywords: reading literacy, monitoring, methodological recommendations, information reliability, critical thinking, practical application.

Братцева Ольга Анатольевна

Кандидат педагогических наук, доцент, Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск
O_Brattseva@ugrasu.ru

Иващенко Татьяна Сергеевна

Кандидат культурологии, доцент, Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск
t_ivaschenko@ugrasu.ru

Аннотация: В статье представлен анализ результатов регионального мониторинга функциональной грамотности учащихся 5 – 9-х классов муниципальных образований / образовательных организаций Ханты-Мансийского автономного округа-Югры в 2023 / 2024 учебном году, где особое внимание уделялось читательской грамотности как метапредметной компетенции. В результате проделанной работы даются методические рекомендации муниципальным образовательным организациям Ханты-Мансийского автономного округа – Югры для дальнейшей эффективной работы с целью повышения уровня читательской грамотности учащихся данной возрастной группы.

Ключевые слова: читательская грамотность, мониторинг, методические рекомендации, надежность информации, критическое мышление, практическое применение.

В современном обществе, по мнению многих специалистов, наблюдается кризис чтения [1, с.164-171]. В первую очередь он затронул школьников, поскольку основным способом проведения досуга у большинства из них стало проведение времени перед телевизором и компьютером. По мнению специалистов в области педагогики и психологии бесконечные просмотры видеоконтента формируют потребительское, пассивное отношение к жизни. В то время как процесс чтения отличается креативностью. Именно умение увидеть за словом образ, представить героев и события в своем воображении рождает творческую личность.

На данную проблему было обращено внимание педагогического сообщества после публикации результатов международного исследования PISA, проведенного в 2000 году с целью определить общий уровень читательской грамотности молодежи. Среди участников из 32 промышленно развитых стран Россия заняла 28 место. По результатам сложившейся ситуации одним из принятых решений было проводить в субъектах РФ ежегодные

мониторинги уровня функциональной грамотности, где читательской грамотности уделяется особое внимание, потому что от ее сформированности как универсального, метапредметного умения зависит освоение любого школьного предмета.

Цель данного исследования – на основе данных регионального мониторинга функциональной грамотности учащихся 5 – 9-х классов муниципальных образований / образовательных организаций Ханты-Мансийского автономного округа-Югры проанализировать динамику изменений уровня читательской грамотности за три последних учебных года, выявить достижения и нерешённые проблемы и наметить шаги для дальнейшей работы по совершенствованию читательской грамотности.

Материалы и методы

В исследовании применялись следующие методы: аналитический, обобщение теоретических положений и эмпирических данных, изучение педагогического опыта.

Обсуждение результатов

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (Приказ №287 от 31.05.2021г.), приоритетной задачей при овладении универсальными учебными действиями является, в первую очередь, умение работать с информацией. [2]

Понятие «читательская грамотность» появилось в международной повестке в 1991 году. В исследовании PISA «читательская грамотность» понимается как «способность человека понимать, использовать, оценивать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни». [3]

Основными индикаторами сформированности навыков читательской грамотности можно считать умение применять различные методы, инструменты и запросы при поиске и отборе информации с учетом предложенной учебной задачи; способность выбирать, анализировать, систематизировать и интерпретировать информацию различных видов и форм представления. Важное место среди показателей уровня читательской грамотности занимает активная исследовательская позиция учащегося, его способность выбирать оптимальную форму представления информации и иллюстрировать решаемые задачи несложными схемами, диаграммами, иной графикой.

Также все более актуальной становится задача научить подростков самостоятельно оценивать надежность информации по критериям, предложенным условиями заданий. Соответственно, базовым условием формирования навыков читательской грамотности становится формирование навыков эффективного запоминания и систематизации информации.

В современных реалиях для школьников актуально научиться критически относиться к информации из многочисленных текстовых или других источников, что предусматривает, помимо анализа, синтеза, интеграции и интерпретации информации, формирование таких умений, как способность находить информационно-смысловые взаимосвязи текстов разного типа и формата, объединенных одной темой, проблемой. Большое внимание уделяется также формированию таких навыков как умение соотносить информацию из разных текстов с внетекстовыми фоновыми знаниями; критически оценивать информацию и делать собственный вывод.

Сегодня актуальной задачей, стоящей перед профессиональным педагогическим сообществом, является разработка национального инструментария и технологий по формированию разных видов функциональной грамотности.

Целью регионального мониторинга функциональной грамотности учащихся 5 – 9-х классов муниципальных образований / образовательных организаций Ханты-Мансийского автономного округа-Югры в 2023 / 2024 учебном году стала диагностика образовательных трудностей в заданной области и планирование путей их преодоления.

При организации и проведении мониторинга использован опыт региональной диагностики функциональной грамотности за предыдущие два года. Центральное место среди задач мониторинга занимает диагностика уровня сформированности таких компетенций как способность мобилизовать знания, умения, коммуникативные навыки, аргументированность в выборе ценностных ориентиров при решении практических задач. Эти требования обосновывают использование задачного подхода для оценки каждого вида функциональной грамотности.

В мониторинге уровня функциональной грамотности в 2023-2024 учебном году приняли участие 2475 учителей из 278 образовательных организаций Ханты-Мансийского автономного округа-Югры, реализующих программы основного общего образования, проверено 152826 работ обучающихся 5 – 9-х классов по шести видам функциональной грамотности. Количество проверенных работ по читательской грамотности составляет 19,7% процентов от общего числа работ и занимает второе место в рейтинге видов функциональной грамотности, что свидетельствует о востребованности данного направления. [4]

Без преувеличения можно утверждать, что читательская грамотность лежит в основе каждого элемента функциональной грамотности, поскольку она предполагает понимание смысла текста, нахождение и извлечение информации, формулирование простых умозаключений, интеграцию и интерпретацию информации.

По мнению М.В. Колосовой можно выделить следующие аспекты читательской грамотности:

1. понимание подразумевает восприятие смысла прочитанного, включая значение слов, и в том числе главную мысль текста;
2. использование – применение прочитанной информации для немедленного решения какой-либо цели или задачи;
3. рефлексия предполагает интерактивное чтение, в котором читатель создает связи между прочитанной информацией и своими собственными мыслями, своим опытом;
4. вовлеченность – мотивация к чтению, состоящая из интереса и наслаждения процессом чтения» [5, С.30].

В настоящее время наряду с печатными изданиями источниками, из которых мы получаем информацию, все чаще становится цифровая среда. Соответственно изменяются структура и форматы текстов. Поэтому значительное место в исследовании занимали задания, предусматривающие чтение и анализ электронных текстов.

Таким образом, при разработке инструментария оценивания уровня читательской грамотности школьников 5 – 9-х классов учитывались следующие характеристики: задания содержат разные типы текстов, что предполагает проверку различных умений работы с текстами; особое внимание уделяется навыкам практического применения полученной информации в ситуациях приближенных к современной жизни.

Задания в большей степени были ориентированы на следующую исследовательскую установку: значимой является способность осознания и понимания непрерывных (сплошных) текстов, но также оценивается способность понимания информации из многочисленных и разнообразных нетекстовых источников.

Необходимо отметить, что в настоящее время не существует идеальной категоризации типов текстов. Все чаще в состав вербальных текстов включаются визуальные изображения в виде диаграмм, карт, таблиц, графиков. При составлении заданий учитывались следующие критерии текстов: связанность и последовательность; реалистичность и достоверность (научные и публицистические тексты); также использовались фрагменты из литературной классики. Приводим в кратком виде общую классификацию текстов, принятую в региональном исследовании за основу. В связи с включением визуальных изображений тексты были разделены на сплошные (без таких изображений), несплошные (включающие визуальные ряды, необходимые для понимания текста, с большей или меньшей степенью слияния с текстом). Вместе с тем визуальные изображения могли быть предложены для анализа как источник информации и отдельно, самостоятельно. Ряд заданий включали проверку навыков работы с составными текстами, каждый из которых был создан независимо от другого.

Проверка читательских действий школьников в основном сводилась к соотношению поставленных задач и способов их решений в процессе работы с предложенными текстами. Учитывая довольно большой объем текстовых заданий, основная цель заданий заключалась не только в получении информации из предложенных к анализу текстов. Более значимой стала оценка читательских умений, обеспечивающих связь полученной информации с практическими жизненными ситуациями. Условно можно выделить четыре группы действий, которые оценивались в процессе проверки результатов выполнения заданий: действия, связанные с нахождением

и извлечением информации из текста; действия, связанные с интеграцией и интерпретацией текста; действия, связанные с осмыслением и оценкой текста; действия, связанные с оцениванием навыков использования извлеченной из текста информации в практических жизненных ситуациях. Данная группа заданий предполагала активную работу читателя в плане понимания поставленных задач, умение прогнозировать последствия принятых решений. В предлагаемых заданиях моделировались ситуации с учетом социального и личного опыта учащихся. Основу заданий составляли не только художественные тексты, но и сообщения из популярных блогов, чатов, смс-переписки. [6]

Межличностные отношения, человек и природа, человек и технический прогресс, экологические проблемы, здоровый образ жизни стали тематическими областями в исследовании.

В дальнейшем в статье будут использованы в качестве аналитического материала три основных показателя сформированности уровня читательской грамотности – высокий, средний и низкий, что позволит обратить внимание на сильные и слабые стороны системы работы по формированию необходимых навыков.

Высокий – способность анализировать сложную информацию или данные, обобщать или оценивать доказательства, обосновывать, формулировать выводы, учитывая разные источники информации, разрабатывать план или последовательность шагов, ведущих к решению проблемы.

Средний – умение использовать и применять понятийное знание для описания или объяснения явлений, выбирать соответствующие процедуры, предполагающие два шага или более, интерпретировать или использовать простые наборы данных в виде таблиц или графиков.

Низкий – навык выполнять одношаговую процедуру, например, распознавать факты, термины, принципы или понятия, или найти единственную точку, содержащую информацию, на графике или в таблице.

Уровень успешности, продемонстрированный участниками, выполнившими работы по читательской грамотности в образовательных организациях Ханты-Мансийского автономного округа Югры, представлен в таблице 1. Практически равные доли учащихся 5 – 9-х классов имеют высокий (24,6%) и низкий уровни (24,3%) читательской грамотности. Это демонстрирует значительную полярность результатов мониторинга читательской грамотности.

Таблица 2 демонстрирует распределение обучаю-

Таблица 1.

Распределение обучающихся по уровням сформированности читательской грамотности в 2023–2024 уч. году (%).

Уровень сформированности читательской грамотности					
Количество учащихся	высокий	Повышенный	средний	низкий	недостаточный
		24,6	21,3	18,1	24,3

Составлено на основании [4]

Таблица 2.

Распределение обучающихся по уровням читательской грамотности в 2023–24 учебном году (в %).

Муниципалитет	Уровни читательской грамотности				
	Высокий	Недостаточный	Низкий	Повышенный	Средний
Белоарский р-н	38,6	10,8	13,6	19,5	17,5
Березовский р-н	14,6	12,0	38,1	14,7	20,6
г. Белоарский	20,9	8,9	27,8	20,9	21,5
г. Когалым	21,5	9,3	27,2	20,9	21,1
г. Лангепас	17,6	13,0	21,2	27,7	20,5
г. Мегион	34,0	9,7	19,8	21,0	15,5
г. Нефтеюганск	24,4	14,6	28,9	14,7	17,4
г. Нижневартовск	22,3	9,8	25,3	22,0	20,5
г. Нягань	37,4	8,7	17,1	24,8	12,0
г. Покачи	49,8	7,4	12,1	20,8	9,9
г. Пыть-Ях	18,0	18,4	24,3	23,9	15,4
г. Радужный	34,9	11,6	23,9	17,2	12,4
г. Сургут	23,7	13,0	22,6	23,5	17,2
г. Урай	12,0	15,0	35,1	13,7	24,2
г. Ханты-Мансийск	24,2	10,7	25,0	18,6	21,5
г. Югорск	31,7	9,7	24,4	17,0	17,2
Кондинский р-н	20,2	13,2	30,1	20,2	16,3
Нефтеюганский р-н	29,5	6,8	15,1	32,0	16,6
Нижневартовский р-н	40,0	5,5	29,0	18,6	6,9
Октябрьский р-н	21,5	15,7	30,9	16,6	15,3
Советский р-н	21,2	15,0	33,7	13,8	16,3
Сургутский р-н	28,4	12,0	20,4	21,6	17,6
Ханты-Мансийский р-н	20,4	13,7	23,9	22,7	19,3

Составлено на основании [4]

Таблица 3.

Динамика изменения уровней читательской грамотности за 3 года (в %).

Уровень ФГ	Высокий			Недостаточный			Низкий			Повышенный			Средний		
	Учебный год			Учебный год			Учебный год			Учебный год			Учебный год		
	22021-2022	22022-2023	22023-2024	22021-2022	22022-2023	22023-2024	22021-2022	22022-2023	22023-2024	22021-2022	22022-2023	22023-2024	22021-2022	22022-2023	22023-2024
Читательская грамотность	13,9	14,7	24,6	11,1	14,6	11,7	17,6	22,9	24,3	17,6	21,2	21,3	30,0	26,6	18,1

Составлено на основании [4]

щихся по уровням сформированности читательской грамотности в муниципальных образованиях региона в 2023–24 учебном году (в%).

Территории, показавшие наиболее высокий уровень читательской грамотности: г. Покачи – 49,8%; Нижневартовский район – 40%; Белоярский район – 38,6%.

Полученные данные позволяют сделать вывод о необходимости изучения опыта работы территорий, показавших лучшие результаты по формированию читательской грамотности, с целью его дальнейшего распространения в виде методических и практических рекомендаций. В то же время, особого внимания требуют территории, показавшие слабые результаты, для выяснения и устранения причин низкого уровня сформированности читательской грамотности.

Поскольку мониторинг проводится в течение нескольких лет, имеющиеся данные дают возможность проследить динамику формирования навыков читательской грамотности за последние три учебных года.

На основании данной таблицы можно сделать следующие выводы:

1. Рост показателей высокого уровня владения читательской грамотности составляет 10,7% – с 13,9% в 2021–2022 уч. году до 24, 6% в 2023–2024 уч. году.
2. Увеличение процентного соотношения показателей низкого уровня владения читательской грамотностью составляет 6,7% – с 17,6% в 2021–2022 уч. году до 24, 3% в 2023–2024 уч. году.
3. Снижение среднего уровня сформированности читательской грамотности составляет 11,9% – с 30,0% в 2021—2022 уч. году до 18,1% в 2023–24 уч. году.

При сравнительном анализе результатов за три учебных года (2021–22, 2022–23 и 2023–24) не удается выявить однонаправленной динамики. С одной стороны, увеличилась доля учащихся, демонстрирующих высокий и низкий уровни, с другой стороны, снизилась доля школьников, показавших средний уровень владения читательской грамотностью. Особую озабоченность вызывает отсутствие стабильности показателей среднего уровня читательской грамотности учащихся, что свидетельствует о необходимости проведения системной и целенаправленной работы по формированию и развитию навыков читательской грамотности со стороны образовательных учреждений.

В связи с полученными результатами встает вопрос о дальнейших путях формирования читательской грамотности. По мнению авторов статьи, высокий уровень читательской грамотности невозможен без высокой мо-

тивации к чтению. Посредством чтения осваиваются базовые ценности, формируются этические и эстетические предпочтения подростков.

Выводы. Результаты регионального мониторинга должны учитываться при разработке мероприятий по повышению качества системы общего образования в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре на уровне школ, районов и всего региона, в том числе в области адресной методической и организационной помощи, повышения профессиональной квалификации педагогов.

В проведенном исследовании прослеживается общая тенденция – при недостаточных знаниях и умениях в области читательской грамотности школьники испытывают затруднения в применении их в ситуациях, близких к реальной жизни, а также при работе с информацией, представленной в формате, не характерном для большинства отечественных учебников и учебных пособий. Эти тенденции подтверждаются международными и всероссийскими исследованиями качества отечественного образования. Очевидны недоработки в формировании навыков читательской грамотности, связанных со смысловым чтением. Соответственно, необходимы системные комплексные изменения, ориентированные на формирование и развитие читательской грамотности. [7, с. 150–169]

Рекомендации муниципальным образовательным организациям Ханты-Мансийского автономного округа – Югры:

- следует особое внимание обратить на подготовленность педагогов к развитию навыков читательской грамотности в рамках своих предметных областей, так как уровень владения читательской грамотностью является метакомпетенцией. Для этого необходимо продолжать комплекс мероприятий, направленных на повышение методической оснащенности педагогов в области формирования читательской грамотности учащихся в разных форматах – от программ повышения квалификации до практических семинаров, стажировок, воркшопов в школах, демонстрирующих высокие результаты;
- на основе результатов мониторинга образовательных организаций выявить группу проблемных образовательных учреждений, детально изучить причины возникших затруднений и наметить пути оказания помощи территориям, показавшим низкий уровень сформированности читательской грамотности;
- формировать читательскую грамотность с учетом дифференцированного подхода к составлению заданий. Работая с учащимися, имеющими низкий уровень читательской грамотности в зоне

ближайшего их развития, следует постепенно усложнять задания, добиваясь поднятия уровня читательской грамотности с низкого до среднего уровня;

- обратить внимание на формирование читательской грамотности не только в рамках предметных областей, но и во внеурочной деятельности. Интерес к чтению и развитие навыков читательской грамотности прививается с раннего детства. Боль-

шое значение имеет семья в формировании культуры чтения. Необходимо продумать систему мероприятий по возрождению традиций семейного чтения, поскольку «читательский опыт», по мнению ряда авторов (Н.В. Иноземцева, С.Е. Ларькина) понимается как явление не только индивидуальное, но в значительной мере универсальное, соотносимое с читательской культурой общества. [8, с. 240–244].

ЛИТЕРАТУРА

1. Матвеев М.Ю. Кризис чтения в России: подходы, гипотезы, сомнения // Вестник СПбГИК. 2024. № 1 (58). С. 164–171.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Приказ №287 от 31.05.2021г.). URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/238eb2e61e443460b65a83a2242abd57.pdf> (дата обращения: 20.12.2024)
3. Основные подходы к оценке читательской грамотности учащихся основной школы. URL: https://school43.spb.ru/files/hitat-gram_podhod.pdf (дата обращения: 23.01.2025)
4. Информационно-аналитический отчет по результатам мониторинга по выявлению уровня сформированности функциональной грамотности обучающихся (сопоставление результатов на начало и конец 2023 / 24 учебного года) в разрезе муниципальных образований / образовательных организаций Ханты-Мансийского автономного округа – Югры URL: https://iro86.ru/images/2024/_%D0%98%D0%90%D0%9E_%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%B8%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%BD%D0%B3_%D1%83%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D1%8F_%D1%81%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8_%D0%A4%D0%93_2.pdf (дата обращения: 10.01.2025)
5. Колосова В.М. Пути формирования читательской грамотности в процессе обучения // Вестник науки. 2022. Том 1. № 2 (47). С. 26–37.
6. Епарская Е.В. Диагностическая работа для учащихся 10–11 классов читательская грамотность диагностическая работа для учащихся 10–11 классов читательская грамотность // Функциональная грамотность в современном образовании. Сборник заданий для подготовки к международному сравнительному исследованию PISA. Орехово-Зуево, 2020. – С. 234–242
7. Ковалева Г.С. Возможные направления совершенствования общего образования для обеспечения инновационного развития страны (по результатам международных исследований качества общего образования) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Том 2. № 5 (55). С. 150–167.
8. Иноземцева Н.В., Ларькина С.Е. Становление читательского опыта студента-филолога // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Том 5. №2. С. 240–244.

© Братцева Ольга Анатольевна (O_Brattseva@ugrasu.ru), Иващенко Татьяна Сергеевна (t_ivaschenko@ugrasu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ОПИСАНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Войтенко Филипп Дмитриевич

Учитель иностранных языков, МАОУ СОШ №12, г. Таганрог
vojtenkofilipp148@gmail.com

Червоный Александр Михайлович

доктор филологических наук, профессор, Таганрогский
институт имени А.П. Чехова (филиал),
ФГБОУ ВО Ростовский государственный экономический
университет (РИНХ)
ckutrik@yandex.ru

TOWARDS THE PROBLEM OF TEACHING DESCRIPTION IN A FOREIGN LANGUAGE

**F. Voitenko
A. Chervony**

Summary: The article is devoted to the study of the role of description in the process of teaching monological speech. The article deals with the algorithm of teaching description in a foreign language in the secondary general education school of the Russian Federation. The aim of the work is to analyse the means of forming the skills of description at different stages of foreign language learning in the secondary school. The paper points out the importance of using visual supports when teaching description in a foreign language.

The article emphasises the role of description as a foundation for teaching monological speech in a foreign language.

Keywords: description, teaching, monological speech, visual support, speech skills, text, writing.

Аннотация: Статья посвящена изучению роли описания в процессе обучения монологической речи. В статье рассматривается алгоритм обучения описанию на иностранном языке в средней общеобразовательной школе РФ. Целью работы является анализ средств формирования навыков описания на разных этапах изучения иностранного языка в СОШ. В работе отмечается важность использования визуальных опор при обучении описанию на иностранном языке.

В статье подчеркивается роль описания как базовой первоосновы обучения иноязычной монологической речи.

Ключевые слова: описание, обучение, монологическая речь, визуальная опора, речевые навыки, текст, письмо.

Описание – это рассказ о каких-то предметах, событиях, фактах, содержащий более или менее полную информацию об их деталях и подробностях [4].

Описание – это словесное представление объектов окружающей действительности, т.е. описание представляет собой речевой акт субъекта речи по отношению к тому или иному объекту с целью его вербального изображения и характеристики.

Описание, как известно, является типом речи, которое нужно освоить учащимся, изучающим иностранный язык.

Данный тип речи наряду с повествованием и рассуждением являются составными элементами монологической речи, но именно описание является первоначальным этапом в формировании коммуникативной компетенции на иностранном языке. С помощью описания учащиеся развивают свои речевые навыки, совершенствуют свои коммуникативные компетенции.

Обучение описанию на иностранном языке является важной целью методики преподавания иностранного языка в СОШ. В российской методической науке данная тема активно исследуется и разрабатывается такими лингвистами и педагогами как: Е.Е. Бабушис, Н.Б. Хохло-

ва, Е.Ю. Фроликова, О.А. Нечаева и др.

О.А. Нечаева определяет описание как «сочетание предметного значения объекта мысли и речи в широком понимании (портрет, картина природы и т.д.) с его способом выражения, изложения в виде перечисления одновременных признаков этого предмета, т.е. описательным способом» [9, с. 352].

Е.Ю. Фроликова считает, что целью описания в коммуникации является донесение полной и достоверной информации об объекте окружающего мира, чтобы у читателя или слушателя сложился ясный образ предметов, их состояния и местоположения в пространстве [11].

Реализация описания определяется степенью проработки предмета и уровнем владения языком.

Освоение этого навыка начинается с выбора объекта – элемента реального мира, который оказался в центре внимания говорящего и о котором есть что сказать на иностранном языке.

В качестве объектов описания могут выступать как живые существа, так и неодушевленные предметы, а также события и явления, имеющие место в объективной действительности [3, с. 176].

Навык описания, по мнению О.А. Долгиной, охватывает несколько ключевых элементов:

- 1) способность адаптировать методы изложения и формирования идеи в соответствии с заданной коммуникативной целью;
- 2) навык организовать выбранные методы изложения в логически структурированном порядке [5, с. 57].

Освоение навыков описания на иностранном языке способствует учащимся активировать словарный запас, улучшать грамматические навыки и развивать коммуникативные способности [3, с. 180].

На начальном этапе обучения учащимся предлагают описывать окружающие их объекты, такие как: дом, семья, школа, домашние питомцы, природа и т.д. Для симплификации этого процесса могут применяться различные визуальные опоры.

По мнению Г.В. Роговой, при обучении монологической речи стоит акцентировать внимание на навыках создания небольших высказываний в процессе обучения описанию, например: рассказ о себе, своем друге или семье; описание объекта или изображения; характеристика персонажей из прочитанной сказки с использованием иллюстраций, при этом поддерживая объем программного языкового материала в 5-6 грамматически правильных реплик [10, с. 119].

В этом случае основной акцент делается на конкретных образах с применением простых синтаксических структур и базовой лексики. В основном описание выполняется устно. На этом этапе обучения использование визуальных материалов имеет очень важное значение [3, с. 179].

На среднем уровне обучения иностранному языку внимание переключается на более абстрактные предметы. Описание может происходить без визуальных опор, например, когда описывается внешность персонажей. На этом уровне предполагается применение более сложных синтаксических структур, а также широкая лексическая номенклатура, включая синонимы, антонимы и сравнительные конструкции. Описание проводится как устно, так и в письменной форме.

На продвинутом этапе объектами описания становятся как конкретные вещи и персонажи, так и различные явления, события и происшествия. Описание осуществляется с использованием разнообразных лексических единиц, устойчивых выражений и сложных синтаксических конструкций в четкой логической последовательности. Описание может быть выполнено как устно, так и письменно, в зависимости от целей задания и характера описываемого объекта [3, с. 180].

Многие современные методисты при обучении описанию уделяют большое внимание применению визуальных опор на уроках иностранного языка.

О.В. Мяготина считает, что «метод описания картинок неотъемлемым в учебном процессе и имеющим свои преимущества над другими методами, когда речь идет о развитии навыков устной речи» [8, с. 26]. Описание с использованием визуальных средств позволяет реализовать принцип наглядности в обучении, предложенным в свое время еще Я.А. Коменским.

Тем не менее, «оценка эффективности использования визуальных средств на уроках иностранного языка, и в особенности при обучении описанию, является недооцененной» [3, с. 177]. Практика преподавания показывает, что за исключением картинок другим средствам визуализации в методике преподавания иностранного языка уделяется мало внимания. Объекты описания могут принимать различные формы визуализации, которые помогают передать информацию более наглядно. К таким формам относят:

1. иллюстрации – изображения, которые могут быть представлены как фотографиями, так и художественными рисунками. Их применение помогает учащимся создать ассоциативные связи между изображением, звуковой и графической формами слова, а также его значением;
2. видеоматериалы: динамичные видео позволяют наглядно демонстрировать объекты или процессы. Это может быть полезно для описания действий, изменений или взаимодействий в реальном времени;
3. графики используются для отображения данных в виде визуальных объектов. Графики могут служить опорой для описаний тенденций, сравнения и зависимостей между различными величинами;
4. диаграммы представляют информацию в упрощенной форме, позволяя визуально объяснять отношения между элементами или процессами. Диаграммы часто используются для структурирования и поэтапного описания сложной информации;
5. инфографика представляет собой комбинированный формат, который объединяет текст, изображения и графические элементы. Инфографика позволяет представить большие объемы информации в лаконичной и легко читаемой форме, что помогает ученикам выделить необходимую для описания информацию, фразы, использовать их в речи;
6. схемы представляют собой упрощенные изображения, которые отображают взаимосвязи между элементами. Они полезны для визуализации процессов, структур или концепций [3, с. 177–178].

Все эти объекты служат методическим инструментарием для улучшения восприятия информации и её понимания учащимися и являются опорными элементами, способствующими развитию навыков устного и письменного описания.

М.А. Ариян, А.Н. Шамов предлагают комплекс упражнений, направленных на развитие монологической речи у школьников. Относительно навыков описания, этот комплекс включает следующие упражнения:

- 1) описание изображения или фотографии: учащиеся описывают объекты, обращая внимание на их особенности, цвет и другие характеристики;
- 2) составление рассказа о себе, друге или семье: учащимся предлагается узнать друг друга лучше и обменяться личным опытом, что также развивает их коммуникативные навыки. В данном упражнении возможно также применение визуальных опор, например для описания внешности;
- 3) описание сцен из фильма или видео: включает просмотр видеоматериалов и последующее обсуждение увиденного. Как было сказано выше, такие упражнения позволяют обучать описанию событий в динамике [1, с. 145]

Важно подчеркнуть: для описания объекта, представленного визуальными средствами, должна быть сформирована лексико-грамматическая база. Она формируется постепенно и образуется в результате выполнения упражнений, направленных на тренировку и контроль лексико-грамматических навыков как в классе, так и во время самостоятельной подготовки.

При выборе наглядного материала учитель должен четко осознавать обладает ли ученик соответствующими языковыми знаниями, речевыми умениями и навыками и сможет ли ученик применить воображение, логику последовательного изложения при описании предложенной по теме картинке.

Многие современные лингвисты-методисты при обучении учеников описанию, также уделяют большое значение именно формированию навыков построения логичного текста. Так, А.А. Шмелева пишет: «Обучение описанию как типу монологической речи подразумевает не столько владение обучающимися языковыми навыками, сколько грамотное построение логичного и целостного высказывания, учитывающего типологические особенности описательного дискурса» [13, с. 52].

Как отмечает Н.Б. Хохлова, все виды описательного дискурса обладают общими логико-композиционными схемами, которые различаются по уровню детализации. Сначала вводятся наиболее общие элементы, которые затем детализируются, и само описание наполняется дополнительными подробностями [12].

Таким образом, главной целью создания текста в описательной форме является развитие способности сформулировать основную обобщающую идею и детализировать её через дополнительные уточнения, применяя для этого указанные ранее стратегии обучения.

Е.Ю. Фроликова обращает особое внимание на важность соблюдения при описании логического и пространственного порядка организации мысли: если говорящий будет беспорядочно переключаться с одной характеристики на другую, не придерживаясь при этом определенной логики, то у адресата не получится воссоздать образ описываемого предмета» [11]. Для этой задачи используются коннекторы. О.А. Нечаева называет эти слова опорными, подчеркивая, что их основная функция заключается в упорядочивании перечисляемых характеристик в описании и создании интонационного ритма при перечислении [9].

Например, на уроках французского языка, при обучении описанию по фотографии (картинке), можно использовать такие слова как:

- *Au premier plan...* (На переднем плане...)
- *Au second plan...* (На среднем плане...)
- *A l'arrière-plan...* (На заднем плане...)
- *Au centre...* (В центре...)
- *Au fond... il y a...* (В глубине... есть...)
- *On voit...* (Мы видим...)
- *Se trouve...* (Находится...)

Для описания персонажей:

- *Il est debout / assis / grand / petit / jeune / vieux....* (Он стоит / сидит / высокий / низкий / молодой / старый...)
- *Il porte un costume / un tee-shirt...* (Он одет в костюм / футболку...)

Для выражения собственных чувств и мнения об изображении:

- *En regardant l'image, je remarque que...* (Смотря на изображение, я замечаю, что...)
- *Je suis touché(e) parce que...* (Меня трогает, потому что...)
- *Ce que je trouve beau / bizarre... c'est que...* (То, что я нахожу красивым / странным... это то, что...)
- *A mon avis la photo / l'image veut montrer... / exprimer... / se moquer de... (На мой взгляд, фото / изображение хочет показать... / выразить... / высмеять...)* [7].

Рассмотрим пример описания картинке (рисунок 1) на французском языке с использованием опорных слов.

«C'est une photo prise un jour d'été dans un parc. Au premier plan, nous voyons une scène de famille où 3 enfants jouent avec leur père. Ils l'aspergent d'eau. Les enfants portent



Рис. 1. Пример картинки для описания с использованием опорных слов

des maillots de bain, le père porte un débardeur, un short et des lunettes de soleil. C'est probablement les vacances, il fait chaud et ils veulent s'amuser. Tout le monde rit. Le père est la cible des enfants qui lancent des seaux d'eau sur lui. A l'arrière-plan d'autres personnes en maillots de bain se trouvent dans le parc» [6].

Перевод: «**Это фотография**, сделанная в летний день в парке. **На переднем плане** мы видим семейную сцену, где трое детей играют в водный бой со своим отцом. Дети в купальниках, отец в майке, шортах, он носит солнечные очки. Наверное, сейчас каникулы, жарко и они хотят развлечься. Все смеются. Отец является мишенью детей, которые обливают его ведрами с водой. **На заднем плане** в парке другие люди в купальниках».

С.В. Калинина выделяет последовательность применения опор при обучении монологической речи, в том числе и описанию, которое включает следующие элементы:

- 1) предметная и визуальная наглядность;
- 2) текстовый материал;
- 3) ситуации;
- 4) темы.

В качестве структурного элемента для высказывания используется схема, состоящая из введения, основной части и заключения. В процессе развития монологических навыков у младших школьников наблюдается динамика, переходящая от описания изображений по заданной теме к созданию рассказов на знакомые учащимся темы, такие как «Моя семья», «Мои игры», «Мой дом», «Мои увлечения».

На этапе совершенствования монологических навыков также продолжается использование опор (тексты, визуальные материалы, ситуативные задания, описания картинок), что способствует формированию монологической речи [6, с. 24–26].

Н.Б. Хохлова исследовала обучение монологической речи, в том числе и описанию в рамках письменного дискурса. Она выделяет четыре стадии обучения письму:

1. ознакомление с текстом-моделью (чтение);
2. контролируемое письмо;
3. письмо под руководством;
4. свободное письмо» [12].

Рассмотрим подробнее данные этапы в контексте обучения именно письменному описанию.

На первом этапе учащиеся знакомятся с образцами текстов, которые служат моделью для последующего написания собственных сочинений. Учащиеся имеют возможность ознакомиться с разнообразными описаниями предметов по теме, которые могут быть подготовлены специально для этой цели. Они применяют лексику, которая была изучена на уроках. Они также рассматривают особенности языка, грамматические структуры, стилистические фигуры, используемые в данных текстах. Так, чтение текстов помогает учащимся понять, как должно выглядеть описание, какие элементы должны быть включены и как они должны взаимодействовать.

На этапе контролируемого письма учитель предоставляет конкретные задания (такие, как «подстановочная таблица, трансформация, заполнение пропусков и

т.д.»), а также шаблоны и инструкции, которые помогают учащимся правильно организовать свои мысли.

Письмо под руководством представляет собой более свободный процесс описания, при котором учитель продолжает активно в нем участвовать, но учащиеся получают больше свободы в выборе тем и стиля изложения. Учитель дает рекомендации, помогает устранить ошибки и направляет учащихся в их творческом процессе.

На заключительном этапе (этапе свободного письма) учащиеся пишут сочинения-описания самостоятельно, без значительного контроля со стороны учителя. При этом учитель может предоставлять обратную связь. Эта стадия помогает укрепить навыки описания предметов и подготовить учащихся к реальным коммуникативным ситуациям [12].

Отметим, что сочинение-описание играет важную роль в формировании у учащихся коммуникативных навыков. Сочинения такого типа позволяют ученикам развивать умение описывать объекты, людей, события и явления, что очень важно в повседневной коммуникации. При написании сочинения-описания учащиеся учатся структурировать свои мысли, последовательным образом представлять информацию, а также использовать разнообразную лексику и грамматические конструкции.

Практически такую же методику предлагает в своей работе и Е.Е. Бабушис. Автор делает вывод о том, что обучение письменной речи (в том числе и в форме описания) организуется на основе комбинирования двух подходов:

- продуктивного базового ориентированного на текст-образец как конечный результат письменной работы (product-based);
- процессуального, акцентирующего внимание на письменной речи как процессе формирования и структурирования мыслей с помощью письма (process-based) [2].

Такое сочетание подразумевает активную работу с образцовыми текстами, что позволяет учащимся рассмотреть стилистику изложения материала и структуру описания. Кроме того, подобный подход, включающий

использование опорных материалов, обеспечивает коммуникативную поддержку на начальных этапах обучения и помогает им формировать речевые навыки. Постепенно следует добиваться увеличения степени самостоятельности и креативности учащихся, позволяя им более свободно выражать свои мысли и экспериментировать с языком.

Таким образом, обучение письменному описанию на иностранном языке должно быть поэтапным (от этапа под руководством учителя к самостоятельности учеников), при этом важно использовать опорные тексты и тексты-образцы.

Подводя итог вышесказанному, отметим основные способы обучения описанию на иностранном языке в СОШ. К этим способам относят:

1. описание предметов и явлений по визуальным опорам (чаще всего именно по картинкам);
2. составление рассказов с помощью вопросов и специальных опорных слов;
3. изучение текстов-образцов (анализ прочитанных материалов, способов описания);
4. выполнение специальных упражнений (например, текст в пропущенными словами);
5. написание сочинения-описания под руководством учителя или самостоятельно.

Все эти способы могут комбинироваться между собой и применяться в совокупности. Важно, что обучению описанию должна предшествовать работа по формированию у учеников необходимого лексической базы по той или иной теме, а также учащиеся должны иметь сформированные грамматические умения и навыки. Кроме того, учащиеся должны владеть структурой описания, которая включает в себя введение, основное описание от целого к конкретизации деталей, заключение.

Таким образом, обучение описанию на иностранном языке – это важный процесс, который способствует овладению учащимися иностранным языком и эффективному его практическому применению. Навыки описания служат основой для дальнейшего развития монологической речи: формированию и совершенствованию навыков повествования и рассуждения (аргументации).

ЛИТЕРАТУРА

1. Ариян М.А., Шаповалов А.Н. Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты. М.: Флинта; Наука. – 2017. – 224 с.
2. Бабушис Е.Е. Обучение письменной речи как творческой деятельности в форме описания, повествования и аргументации на старшем этапе в школах с углубленным изучением английского языка: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02: Тамбов, 2000, 202 с.
3. Войтенко Ф.Д., Червоный А.М. Визуализация в процессе обучения описанию, повествованию и рассуждению на иностранном языке в СОШ РФ // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2024. № 1. С. 176–182.

4. Толковый словарь Дмитриева [Электронный ресурс] <https://dic.academic.ru/dic.nsf/dmitriev/> (дата обращения 22.01.2025)
5. Долгина О.А. Обучение основам иноязычной письменной речи на I курсе языкового педагогического вуза (на мат. англ. яз): Дисс. ...канд. пед. наук. – Л., 1982. – 178 с.
6. Калинина С.В. К концепции обучения монологическому высказыванию // Иностранные языки в школе, 1999, № 1, С. 22–26.
7. Как эффективно описать картинку на французском языке [Электронный ресурс] URL: <https://live-french.net/ru/blog/улучшить-французский/как-эффективно-описать-картинку-на-фр/> (дата обращения: 22.01.2025)
8. Мяготица О.В. Описание картинки при обучении монологической речи в рамках дисциплины "авиационный английский язык" // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета гражданской авиации. 2020. № 1 (26). С. 25–35.
9. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи: Описание, повествование, рассуждение – Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, 1974. – 352 с.
10. Рогова Г.В., Верещагина И.Н., Языкова Н.В. Методика обучения английскому языку, 1–4 классы. 4-е изд., дораб. М.: Просвещение. – 2008. – 223 с.
11. Фроликова Е.Ю. Методика обучения студентов монологическому высказыванию на основе рефлексии: начальный этап, языковой вуз: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Фроликова Елена Юрьевна [Ин-т содержания и методов обучения Рос. акад. образования]. – Москва, 2014. – 214 с.
12. Хохлова Н.Б. Обучение письменному описательному дискурсу на первом курсе языкового вуза (Английский язык): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02: Тамбов, 2003. – 199 с.
13. Шмелева А.А. К проблеме обучения монологической речи типа описания с опорой на зрительную наглядность // Актуальные проблемы обучения английскому языку в школах г. Москвы: проектирование решений в системе «Школа-ВУЗ»: Материалы II учебно-исследовательской конференции. – 2020. – С. 51–54.

© Войтенко Филипп Дмитриевич (vojtenkofilipp148@gmail.com), Червоный Александр Михайлович (ckutrik@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПЕРЕДОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЛОГОПЕДИИ НА ТЕРРИТОРИИ СЕВЕРНОГО ПРИЧЕРНОМОРЬЯ НА ПРОТЯЖЕНИИ 1950–1991 ГГ.: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Галан Марина Александровна

заместитель директора, ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»
maral822@mail.ru

ADVANCED TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF SPEECH THERAPY IN THE NORTHERN BLACK SEA REGION DURING 1950 – 1991 YEARS: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS

M. Galan

Summary: Introduction: A historical and pedagogical analysis of the leading trends in the development of speech therapy in the Northern Black Sea region during 1950–1991 was carried out. The scientific heritage of domestic scientists devoted to the study of the theoretical and methodological foundations of the correction of speech disorders is analyzed. The main advanced ideas and progressive achievements of scientists in this field of knowledge are identified. The variety of socio-political, socio-economic, and organizational pedagogical factors of that time is characterized, which influenced the conditions of research and practical activity in the field of speech therapy and determined the features of the process of its further development as a separate pedagogical branch of knowledge.

Materials and methods: Analytical-logical, historical-systemic methods and a method of comparative analysis of the obtained data were used, which made it possible to reflect a holistic picture of the development of the theoretical foundations of speech therapy in the Northern Black Sea region in a certain period. During the research, other scientific methods were also used explanation, search, synthesis, comparison, etc.

Results: The scientific novelty of the research results obtained lies in the specification and addition of historical and pedagogical facts that characterize the basic patterns and specifics of scientific research by scientists, the activities of government institutions that conducted scientific research in the field of special education, in particular, speech therapy. Little-known archival documents related to the development of the theoretical and practical foundations of speech therapy in the Northern Black Sea region have been introduced into scientific circulation.

Discussion and Conclusions: An analysis of the process of development of speech therapy in this territory during this period indicates that its object, subject and methods were formed based on the accumulation of experience and advances in medicine and pedagogy, which ultimately led to the holistic separation of speech therapy into a separate field of knowledge.

Keywords: speech therapy, theoretical and practical foundations, domestic science, special education, correction of speech disorders.

Аннотация: Введение: Проведен историко-педагогический анализ ведущих тенденций развития логопедии на территории Северного Причерноморья на протяжении 1950–1991 гг. Проанализировано научное наследие отечественных ученых, посвященное изучению теоретической и методологической основ коррекции нарушений речи. Определены основные передовые идеи и прогрессивные достижения ученых в этой области знаний. Охарактеризовано разнообразие общественно-политических, социально-экономических и организационно педагогических факторов того времени, которые влияли на условия исследовательской и практической деятельности в области логопедии и обуславливали особенности процесса ее дальнейшего развития как отдельной педагогической отрасли знаний.

Материалы и методы: Применены аналитико-логический, историко-системный методы и метод сравнительного анализа полученных данных, что позволило отразить целостную картину развития теоретических основ логопедии на территории Северного Причерноморья в определенный период. При проведении исследования также были применены и другие научные методы, в частности объяснение, поиск, синтез, сопоставление и т.д.

Результаты исследования: Научная новизна полученных результатов исследования заключается в конкретизации и дополнении историко-педагогических фактов, характеризующих основные закономерности и специфику научных изысканий ученых, деятельность государственных институций, проводивших научные исследования в области специального образования, в частности логопедии. Введены в научный оборот малоизвестные архивные документы, связанные с развитием теоретических и практических основ логопедии на территории Северного Причерноморья.

Обсуждение и заключение: Анализ процесса развития логопедии на обозначенной территории в указанный период свидетельствует, что ее объект, предмет и методы сформировались на почве накопления опыта и достижений медицины и педагогики, что в конечном итоге привело к целостному выделению логопедии в отдельную область знаний.

Ключевые слова: логопедия, теоретические и практические основы, отечественная наука, специальное образование, коррекция нарушений речи.

Введение

Постановка проблемы. Определение приоритетов гуманитарной политики Российской Федерации, человекоцентрический характер отечественной науки, построение гуманных, толерантных отношений в обществе определяют особое место специального образования среди других областей педагогических знаний. Сегодня чрезвычайно актуален вопрос объективного анализа научных достижений в этой области, что позволяет систематизировать уже имеющийся опыт, осмыслить и целесообразно использовать положительные идеи и достижения предшественников для дальнейшего успешного развития отечественного специального образования, в частности логопедии на юге СССР.

Цель статьи. Руководствуясь актуальностью и недостаточной научной разработкой данной темы, целью статьи является исследование историко-педагогического процесса выделения ведущих тенденций развития теоретических и практических основ логопедии на территории Северного Причерноморья на протяжении 1950–1991гг.; объективное осмысление накопленного опыта в данной области; раскрытие значения научно-педагогических идей в ретроспективе отечественной логопедической науки; преодоление фрагментарности историко-педагогических знаний о развитии теории логопедии.

Обзор литературы

Среди ученых, исследовательское внимание которых посвящено изучению разнообразных педагогических аспектов становления и развития логопедии на территории Северного Причерноморья, следует выделить труды таких авторов, как: Безлюдова А.В. [1], Бондарь В.И. [2], Дьячков А.И. [6], Капустин А.И. [9], Нечкина М.В. [11], Степанович Е.П. [12] и другие. Однако предлагаемая тема нуждается в дальнейшем всестороннем изучении. Это позволяет нам продолжить работу в этом перспективном направлении.

Материалы и методы

Применены аналитико-логический, историко-системный методы и метод сравнительного анализа полученных данных, что позволило отразить целостную картину развития теоретических основ логопедии на территории Юга СССР в определенный период. При проведении исследования также были применены и другие научные методы, в частности объяснение, поиск, синтез, сопоставление и т.д.

Результаты исследования

Изложение основного материала

Процесс становления и развития теоретических и практических основ логопедии на территории Северного Причерноморья достаточно противоречив и сложен. Его познание возможно только через основательный анализ исторических, общественно-политических и социально-экономических факторов советского прошлого нашего народа, познание приоритетных настроений общества того времени по отношению к детям с тяжелыми нарушениями речи (далее ТНР).

На протяжении 50-х – начале 60-х годов XX ст. в УССР произошли существенные изменения в педагогической научно-исследовательской работе. Прослеживались тенденции перехода от описательности педагогического опыта к научной трактовке специфики работы в спецшколах, обосновывались коррекционные методы обучения на основании проведенных экспериментальных исследований. Внимание исследователей акцентировано на вопросах разработки и дальнейшего усовершенствования содержательного наполнения обучения в стенах спецучреждений для детей с ТНР и логопунктов.

Параллельно рассмотрены вопросы индивидуального обучения, исправления нарушений письменной речи, специфика работы с детьми с заиканием и т.д. В частности, исследована эффективность логопедических занятий с детьми с заиканием в амбулаторных условиях (И. Демина); совместную работу логопедов и врачей в преодолении детского заикания (А. Мокровская, Е. Михайлова) [5, с.64]; роль и значение игр в коррекционно-воспитательной работе с учащимися младших классов с заиканием (Н. Цветкова) [6, с.9]; применение логопедических мероприятий при учебной работе с учащимися первых классов (А. Винокур) [3, с.520] и т.д.

Важно отметить, что 3 марта 1963 г. Совет министров УССР принял Постановление «О состоянии и мерах по улучшению обучения, воспитания и лечения детей с дефектами в умственном и физическом развитии в Украинской ССР», главная цель которого заключалась в предоставлении квалифицированной научно-методической помощи учителям школьного образования для работы с детьми с недостатками психофизического развития [4, с.53-59]. Для исполнения этого Постановления 10 января того же года Коллегия Министерства образования УССР приняла «Положение о Республиканском учебно-методическом кабинете специальных школ». К главным задачам Кабинета отнесена разработка методического обеспечения деятельности школ для детей с нарушениями интеллекта, речи, зрения, слуха; активное участие в научной разработке проблем обучения и воспитания детей с нарушениями физического и психического разви-

тия; написание и апробацию учебных планов, программ учебников для специальных учебных заведений и т.д.

Безусловно, важное значение для развития логопедии того времени имело открытие 1 сентября 1964 на базе Киевского государственного педагогического института им. А.М. Горького (далее – КГПИ им. А.М. Горького) факультета дефектологии, чему предшествовал Приказ Министерства образования УССР № 128, датированный 3 июля 1964 г. [15]. Еще одним важным шагом в деятельности указанного вуза явилось открытие 1 сентября 1965 г. кафедры олигофренопедагогики и кафедры сурдопедагогики и логопедии, что дало возможность тематического распределения научных проблем и их дальнейшего исследования.

Среди значимых шагов по пути развития логопедии в среде вузов стало и открытие 1966 г. на базе факультета дошкольной педагогики Славянского государственного педагогического института, отделение дефектологии. С этого времени главной задачей научно-преподавательского коллектива указанного структурного подразделения стала разработка теоретических вопросов специального образования, в частности вопросы коррекции психофизических нарушений у детей, особенностей их обучения и воспитания. Впоследствии результативные наработки учебно-методической и научной базы позволили открыть в 1968 г. дефектологический факультет при СГПИ.

Следует отметить, что центром изучения и обобщения передового опыта оказания логопедической помощи детям в изучаемый период была лаборатория логопедии Научно-исследовательского института педагогики УССР. Главной научной проблемой, над которой работал коллектив этого учреждения на протяжении 1967–1968 гг., была тема «Соотношение логопедических методов с психотерапией с целью преодоления заикания у детей во время сна». Также научный коллектив лаборатории провел методическую работу в базовых школах УССР. Этому способствовал выпуск межведомственных научно-методических сборников самого Института, среди которых – «Дошкольная педагогика и психология», «Вопросы дефектологии» и т.д.

В начале 70-х годов XX ст. дошкольное воспитание определено одной из ведущих отраслей специального образования, ведь было аргументировано, что коррекция нарушения на ранних этапах предотвращает появление вторичных нарушений развития детей и избегание различных трудностей в процессе школьного обучения. Коррекционное влияние в период дошкольного возраста признавали наиболее эффективным и продуктивным, особенно когда речь шла о работе с детьми в спецучреждениях дошкольного образования. В определенное время отечественные ученые работали над исследованием

и исправлением нарушений речи у детей с умственной отсталостью и алалией (И. Демина, Р. Юрова и др.), разработкой дошкольной логопедической помощи (Н. Уманская, Т. Цыбулько и др.).

С целью обнародования результатов методической работы в области специального образования, подведение итогов научно-исследовательской деятельности прошлых лет в республике периодически проходили межреспубликанские, республиканские, городские научно-практические конференции, семинары, круглые столы и т.д. Так, согласно приказу Министерства образования УССР от 23 февраля 1972 г. № 35 "О проведении республиканской научно-практической конференции по вопросам дефектологии" в г. Запорожье, в период с 6 по 8 июня 1972 г. проходила республиканская научно-практическая конференция по вопросам специального образования, на котором ведущие отечественные ученые выступали с докладами о результатах своих научных исследований [6, с.9]. Большое влияние на дальнейшее развитие тогдашней педагогической науки на территории Северного Причерноморья имела и республиканская научная конференция, которая состоялась в апреле 1977 г. и объединяла работу восьми секций, среди которых и секция дефектологии [9, с.86].

Согласно приказу Министерства образования УССР № 162, датированного 31 августа 1977 г. «Об экспериментальных школах Научно-исследовательского института педагогики УССР» с целью создания благоприятных условий для применения на практике достижения педагогической науки, улучшения организации экспериментальных исследований, были выделены экспериментальные школы, на базе функционирования которых на протяжении 77–80-х лет XX ст. были проработаны вопросы усовершенствования содержания школьного образования, методов и приемов обучения, разработано немало вопросов решения проблем нарушения речи у детей школьного возраста (в частности в условиях школ-интернатов для детей с ТНР) [15]. Например, сектор олигофренопедагогики занимался дифференцированным обучением во вспомогательной школе, в частности, умственным воспитанием учащихся и формированием в их среде гармонических, гуманных межличностных отношений; сектор сурдопедагогики – сочетанием слухового и оптического восприятия устной речи в процессе обучения лиц с нарушениями слуха, разработкой игровой деятельности как средства умственного развития глухих детей дошкольного возраста; сектор тифлопедагогики – решение проблем обучения детей с недостатками зрения и т.д.

Интересен и тот факт, что во исполнение приказа № 11 Министерства образования УССР от 25 января 1979 г. «О состоянии и мерах по дальнейшему улучшению логопедической помощи детям в УССР» Научно-ис-

следовательский институт педагогики УССР рассмотрел вопрос введения в штат лаборатории логопедии (действовавшей при Институте), должности научного работника, занимавшегося организацией научной работы по вопросам дошкольной логопедии. Согласно указанному приказу в течение 1980–1985 гг. работники лаборатории вели разработку первоочередных вопросов коррекционно-воспитательной работы на базе специальных школ-интернатов и учреждений дошкольного образования для детей с ТНР [9, с.85]. Другим положительным шагом для расширения форм и средств логопедической помощи детям стало то, что в течение 1979–1980 гг. областные Киевский и Севастопольский городские отделы народного образования занимались организацией работы учебных заведений для детей с тяжелыми нарушениями речи и создавали определенное количество логопедических пунктов, функционировавших при общеобразовательных школах [11, с. 401].

В указанный период было защищено немало диссертаций по исследованию основных нарушений речи детей, анализу особенностей психического развития детей с ТНР, в том числе с умственной отсталостью. Например, в 1979г. сотрудница КГПИ им. А.М. Горького А. Гопиченко под руководством известного украинского педагога, ведущего специалиста в области логопедии Е. Собонович защитила кандидатскую диссертацию по теме «Фонетические ошибки на письме умственно отсталых учеников младших классов и пути их преодоления» [14]. В исследовании выявлена устойчивая связь между нарушениями письма и патологическими особенностями учащихся, дана характеристика патологических ошибок на письме умственно отсталых детей, выяснены причины фонематических ошибок, к которым автор отнесла несформированность у детей навыков самоконтроля, нарушение координации между операциями, обеспечивающими фонематически правильное написание. Новизной исследования явилась разработка педагогических средств оптимизации коррекционной работы при нарушении письма.

В 1982 году кандидатскую диссертацию по теме «Нарушение звукопроизношения и пути их преодоления у учащихся младших классов вспомогательной школы» защитила еще одна сотрудница КГПИ им. О.М. Горького Р. Юрова. Написание этого исследования проходило под руководством доцента кафедры сурдопедагогики и логопедии факультета указанного вуза, члена научно-методической комиссии по логопедии при Министерстве образования СССР М.В. Савченко [8; 6, с.10].

Подготовка педагогических кадров высшей квалификации в области специального образования (логопедии) укрепились защитой диссертаций по авторству Л.А. Андрусишиной, Л.А. Бартеневой, О. Гопиченко,

Э.Г. Тищенко, Л. Трофименко, Ю. Рибцун и других учёных. В их трудах внимание сосредоточено на анализе системных нарушений речи, их взаимосвязи с познавательной деятельностью и т.п. Исследователи М. Шеремет, О. Попапенко отмечают, что на протяжении 1981-1985 гг. «Дефектологическая наука добилась успехов не только в разработке важных теоретических вопросов специальной педагогики, но и в подготовке высококвалифицированных специалистов» [12, с.266].

В конце 80-х годов XX ст. научные поиски украинских ученых в области специального образования и логопедии направлялись на исследования методики обучения детей с нарушениями психофизического развития; изучение проблем специальной дидактики. Интенсификация научных исследований данной проблемы обуславливалась увеличением количества детей дошкольного и школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи (и другими нозологиями), расширением самой сети учреждений специального образования, а это в свою очередь способствовало обоснованию содержания, форм и методов учебной, коррекционной работы с детьми с ТНР, углублению научно-теоретического анализа в данной области.

Следует отметить, что развитие специального образования начала 90-х годов XX ст. способствовало, в частности, образованию кафедры олигофренопедагогики при Каменец-Подольском государственном педагогическом институте, чему предшествовал приказ ректора, проф. О. Копылова от 13 октября 1990 г. [13, с.204]. Однако это и другие учреждения столкнулись с определенными трудностями в организации научно-исследовательской работы преподавателей и студентов, среди которых: слабое материально-техническое оснащение, ограниченность от передовых образовательных и научных тенденций мира, кризис социально-экономической жизни УССР в годы распада Советского Союза.

24 августа 1991 г. на политической карте мира появляется новое государство – Украина, и указанные территории входят в его состав. Годы перехода к новому государственному устройству характеризовались общественно-политической нестабильностью, что в свою очередь плохо повлияло на состояние отрасли специального образования и науки. Масштабная экологическая катастрофа на Чернобыльской АЭС отрицательно отразилась на здоровье украинцев, как следствие – увеличение количества детей с нарушениями психофизического развития. Все это потребовало подготовки в дальнейшем большого количества специальных педагогических кадров, научно-теоретического обоснования учебного и коррекционного процессов, написания учебно-методических пособий по специальному образованию и т.д.

Обсуждение и заключения

Следовательно, руководствуясь вышеизложенным, можно сделать выводы о том, что процесс выделения ведущих тенденций развития теоретических и практических основ логопедии в Северном Причерноморье на протяжении 1950-1991 гг. проходил под влиянием многих факторов, среди которых: реорганизация научно-исследовательских учреждений, появление и функционирование специальных учебных заведений, подготовка и

печать научно-исследовательских научно-педагогической литературы, общественно-политической жизни и уровня экономики в стране и т.д. Предлагаемое исследование не исчерпывает всех аспектов данной проблемы и не является исследовательски завершенным. К перспективным направлениям дальнейших научных исследований можно отнести и обобщение опыта специального образования, в частности логопедии конца XX – начала XXI ст., что позволит избежать в будущем возможных ошибок в организации научной и образовательной деятельности украинских ученых и педагогов и т.п.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безлюдова А.В. Становление и развитие отечественной логопедии как науки со второй четверти XIX по первую четверть XX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / А.В. Безлюдова; СПб. 1993. 16 с.
2. Бондарь В.И. Модернизация специального образования в Украине: уроки на будущее / В.И. Бондарь // Дефектология. – 2006. – № 3. – С. 67–72.
3. Винокур А.С. Логопедическая помощь учащимся с нерезко выраженным недоразвитием речи / А.С. Винокур // Седьмая научная сессия по дефектологии. Москва. - 1975. - С. 519–520.
4. Гопиченко Е.М. Фонетические ошибки в письме умственно отсталых школьников младших классов и пути их преодоления (на материале украинского языка): дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Е.М. Гопиченко // Ленинград. - 1979. - 178с.
5. Дефектологический факультет. Киевский государственный педагогический институт имени О.М. Горького: исторический очерк. Киев: Рад. школа. - 1981. - С. 61–66.
6. Дьячков А.И. Основные этапы развития советской дефектологии / А.И. Дьячков // Специальная школа. - 1968. - Вып. 1. - С. 8–13.
7. Замский Х.С. Умственно-отсталые дети: История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века: учебное пособие. - 2-е изд. - Москва: Академия, 2008. - 363 с.
8. Известия ЦИК ВЦИК No 294 от 19.12.1926 г.
9. Капустин А.И. К десятилетнему опыту дифференцированного обучения во вспомогательных школах УССР / А.И. Капустин // Дефектология. – 1978. – №2. – С. 85–87.
10. Мунчаев Ш.М. Антироссийская направленность образования современной Украины / Ш.М. Мунчаев // Вестник МИЭП. – 2015. - №1. – С. 83–96.
11. Нечкина М.В. Очерки истории исторической науки в СССР / В.М. Нечкина – Москва: Наука, 1966, Т. 4. – 855 с.
12. Степанович Е.П. Становление и развитие высшего специального образования на Украине во второй половине XIX – начале XX вв.: дис. канд. ист. наук / Евгения Петровна Степанович; Киев, 1984. – 359с.
13. Федорович Л.А. Новые перспективы подготовки логопедов в высших учебных заведениях Украины: работа с детьми раннего возраста / Л.А. Федорович // Специальное образование. — 2017. — Т. II. — С. 202–205.
14. Чиркина Г.В. Актуальные проблемы развития логопедической науки / Г.В. Чиркина // Дефектология. – №1. – 2012.
15. Шевченко В.Н. Развитие образования для детей с особыми образовательными потребностями в Украине и Польше в XIX — начале XXI века / В.Н. Шевченко // Сборник научных статей Международной научно-практической конференции. — Минск: [б. и.], 2020. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44637678>.

© Галан Марина Александровна (maral822@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ: АНАЛИЗ И РЕКОМЕНДАЦИИ

Египко Диана Анатольевна

Аспирант, Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического образования
имени К.Д. Ушинского, г. Санкт-Петербург
egdiana@yandex.ru

THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DIAGNOSIS OF LEARNING DIFFICULTIES IN SCHOOLCHILDREN: ANALYSIS AND RECOMMENDATIONS

D. Yegipko

Summary: The article discusses the results of a comprehensive psycho-pedagogical study of learning difficulties in schoolchildren. Various diagnostic methods were used to identify motivation, emotional attitude towards learning, attitude towards academic subjects, level of social support, and parents' perceptions of academic difficulties and reading competence. The analysis of the obtained data showed significant differences between the experimental groups, indicating the need for individualized approaches to the education of children with learning difficulties. It is recommended to use comprehensive psycho-pedagogical programs aimed at enhancing academic motivation, strengthening social connections, developing text-processing strategies, and increasing parental involvement in children's education.

Keywords: learning difficulties, psycho-pedagogical diagnostics, learning motivation, emotional attitude, social support, parental perceptions, academic activity, reading literacy.

Аннотация: В статье рассматривается результат комплексного психолого-педагогического исследования трудностей в обучении школьников. Используются различные диагностические методики для выявления мотивации, эмоционального отношения к учебе, отношения к учебным предметам, уровня социальной поддержки и восприятия родителями академических трудностей и читательской компетентности. Анализ полученных данных показал значительные различия между экспериментальными группами, что указывает на необходимость индивидуализированного подхода к обучению детей с трудностями. Рекомендуется использование комплексных психолого-педагогических программ, направленных на повышение учебной мотивации, развитие социальных связей и вовлеченность родителей в образовательный процесс.

Ключевые слова: трудности в обучении, психолого-педагогическая диагностика, мотивация учения, эмоциональное отношение, социальная поддержка, родительское восприятие, учебная деятельность, читательская грамотность.

Проблема школьников, испытывающих трудности в обучении в коллективе массовой школы, является актуальной в современном образовательном процессе, требующей внимательного психолого-педагогического подхода. На федеральном уровне данная проблема также признаётся актуальной и требующей внимания, что отражается как в Федеральном государственном образовательном стандарте [1], так и в Приказе Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 № 413 [2]. Отсутствие системной диагностики и вмешательства может привести к долгосрочным образовательным и личностным проблемам, особенно в средней школе, поскольку увеличение количества предметов по программе, а соответственно и необходимого для усвоения учебного материала сразу даёт другой формат нагрузки на школьника, особенно если программа начальной школы давалась ему с трудом. Учитывая тот факт, что в младшем подростковом и подростковом возрасте значимым становится круг общения подростка, трудности в обучении в школе могут послужить как причиной вовлечения ученика в различные негативные компании, так и вызвать снижение социального статуса в коллективе класса.

Под понятием «дети с трудностями в обучении» мы подразумеваем группу учащихся с нормативным психофизическим развитием, испытывающих сложности в процессе освоения образовательных программ. Эти затруднения проявляются в нарушениях или задержках в формировании отдельных познавательных процессов, таких как восприятие, внимание, память, а также в области речевых и математических навыков. Речь идет о детях, у которых выявляются специфические дефициты в обучении, не связанные с недостаточностью интеллектуального потенциала, что требует применения дифференцированных педагогических и коррекционных подходов в образовательной практике.

Трудности в обучении представляют собой многогранное явление, изучение которого охватывает нейробиологические, когнитивные, эмоционально-поведенческие и технологические аспекты, что требует разработки персонализированных и комплексных подходов. Нейробиологические исследования, представленные в работах О.Е. Озеровой и др. (2023) [3], выявляют специфические паттерны активации мозга у детей с трудностями обучения с использованием функциональ-

ной MPT. D.M. Kearns и соавт. (2019) [4] подчеркивают значение генетических и эпигенетических факторов в нейробиологических механизмах нарушений чтения. Когнитивные аспекты сосредоточены на роли исполнительных функций. Т.В. Ахутина и Н.М. Пылаева (2020) [5] исследуют влияние рабочей памяти и когнитивной гибкости на преодоление трудностей. S.E. Gathercole и A.D. Baddeley (2021) [6] анализируют связь рабочей памяти с учебной успешностью, раскрывая важные механизмы обучения. Эмоционально-поведенческие аспекты также играют значимую роль. А.В. Микляева и В.В. Хороших (2019) [7] изучают влияние школьной тревожности на обучение, а Е.М. Livingston и соавт. (2018) [8] проводят сравнительный анализ эмоциональных проблем у детей с трудностями обучения. Персонализированные подходы играют ключевую роль в коррекции трудностей в обучении. А.Н. Корнев и др. (2019) [9] демонстрируют эффективность индивидуализированных программ коррекции дислексии, а P. Peng и D. Fuchs (2022) [10] подчеркивают значимость методов развития рабочей памяти. Цифровые технологии также оказывают влияние. Г.У. Солдатова и А.Е. Вишнева (2019) [11] исследуют влияние цифровой активности на когнитивное развитие, а A.R. Lauricella и соавт. (2020) [12] анализируют воздействие цифровых устройств на исполнительные функции. Комплексные подходы объединяют различные направления. М.М. Безруких и Е.С. Логинова (2018) [13] разрабатывают системы диагностики трудностей, охватывающие когнитивные и эмоциональные аспекты, а E.L. Grigorenko и соавт. (2020) [14] предлагают междисциплинарный подход, интегрируя нейронаучные и психологические методы.

Психолого-педагогические исследования трудностей в обучении часто основываются на теориях мотивации и эмоций, предлагая различные подходы к пониманию причин затруднений в учебной деятельности. Изучение мотивации, как ключевого компонента образовательного процесса, играет центральную роль в создании успешной образовательной среды для школьников с трудностями. Мотивация определяет активность учащихся, их стремление к успеху и готовность преодолевать трудности, что имеет решающее значение для учебных достижений (Андреева, 2005) [15].

Эмоциональное отношение к учебной деятельности также влияет на успешность обучения. Тревожность, раздражительность и низкая самооценка могут препятствовать полноценному усвоению учебного материала, снижать познавательную активность. Это подтверждается исследованиями, которые связывают эмоциональные реакции учащихся с их учебными успехами (Зинченко, 2007) [16]. Низкий уровень эмоциональной устойчивости и повышенная тревожность зачастую встречаются у детей с трудностями в обучении, что требует использования методов коррекции.

Социальная поддержка семьи и сверстников является важным фактором, определяющим уровень мотивации и эмоциональное состояние ребенка в процессе обучения. Недостаточная поддержка может привести к снижению учебной активности, развитию тревожности и депрессии (Смирнова, 2011) [17]. В свою очередь, вовлеченность родителей в образовательный процесс может существенно повысить мотивацию учащихся и их успеваемость.

Таким образом, современные исследования подчеркивают необходимость комплексного психолого-педагогического подхода к решению проблемы школьников, испытывающих трудности в обучении, с акцентом на диагностику, профилактику и коррекцию трудностей в различных аспектах образовательного процесса.

Цель нашего исследования – выявить факторы, влияющие на трудности в обучении, с акцентом на мотивацию, социальную поддержку, отношение к учебным предметам и восприятие родителями академических трудностей. В работе использованы методики диагностики мотивации и эмоционального отношения к учению, отношения к учебным предметам, шкала социальной поддержки, а также диагностика родительского восприятия академических трудностей.

Для диагностики были использованы следующие методики:

1. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (модификация А.Д. Андреевой), направленная на выявление уровня познавательной активности, мотивации достижения, тревожности и гнева/раздражительности.
2. Методика изучения отношения к учебным предметам (Г.Н. Казанцева), позволяющая оценить отношение учащихся к основным учебным дисциплинам.
3. Шкала социальной поддержки (MSPSS) в адаптации В.М. Ялтонского и Н.А. Сироты, определяющая уровень социальной поддержки учащихся.
4. Опросник для родителей «Комплексная диагностика родительского восприятия академических трудностей и читательской компетентности учащихся».

В проведенном исследовании была использована комплексная методика диагностики мотивации, отношения к учебным предметам, социальной поддержки и родительского восприятия академических трудностей учащихся. Цель исследования заключалась в сравнении двух групп учащихся: с нормальным уровнем академических достижений (ЭГ1) и с трудностями в обучении (ЭГ2). Исследование проводилось в трех школах города Санкт-Петербурга, на выборке, включающей 160 учащихся

ся (107 из ЭГ1 и 53 из ЭГ2), а также родителей, чьи дети участвовали в исследовании (89 человек).

1. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (модификация А.Д. Андреевой). Результаты диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учебной деятельности показали, что 22,3% учащихся из группы с трудностями в обучении (ЭГ2) имеют сниженный уровень мотивации и негативное эмоциональное отношение к учебе. Это значимо отличается от группы с нормальными академическими достижениями (ЭГ1), где данный показатель составил только 8,4%. Данные результаты свидетельствуют о выраженной мотивационной и эмоциональной дефицитарности у учащихся с трудностями в обучении, что подтверждает необходимость комплексного психолого-педагогического вмешательства, подчёркивая её ключевую роль в образовательном процессе. Корреляционный анализ (рисунок 1) подтвердил значимую взаимосвязь между этими компонентами ($r=0,62$, $p \leq 0,01$), что указывает на необходимость комплексного психолого-педагогического воздействия для оптимизации мотивационно-эмоциональной сферы данной группы обучающихся.

Важно подчеркнуть, что подобные результаты могут быть связаны с недостаточным уровнем удовлетворённости процессом обучения, что в свою очередь может негативно влиять на академическую успеваемость и личностное развитие детей с трудностями в обучении. Эти данные подтверждаются выводами Сидорова Е.А., Сидоров А.П. (2020) [18], а также Кузнецовой Н.В. (2019) [19], результаты исследования которых подтверждают, что низкий уровень эмоционального интеллекта у учащихся с трудностями в обучении связано с низкой мотивацией.

2. Методика изучения отношения к учебным предметам (Г.Н. Казанцева). Результаты, полученные при применении методики оценки отношения учащихся к учебным предметам, показали, что в группе с трудностями в обучении 19,1% учащихся проявляют негативное отношение к основным учебным дисциплинам, в то время как в группе с нормальным уровнем академических достижений этот показатель составил только 7,5%. Эти данные подтверждают важность создания индивидуализированных образовательных программ и методов, способствующих повышению интереса и вовлечённости детей в учебный процесс. Пониженная мотивация к учебным предметам может быть следствием как когнитивных, так и эмоциональных барьеров, которые необходимо учитывать при организации учебного процесса. Данные выводы сопоставимы с исследованиями Ермолова Л.В., Севастьянова Н.Г. (2019) [20]; Беляева В.И. (2020) [21], которые в своих научных изысканиях подчёркивают ключевую роль учебной мотивации в образовательном процессе.

3. Шкала социальной поддержки (MSPSS) в адаптации В.М. Ялтонского и Н.А. Сироты. Шкала социальной поддержки (MSPSS) показала, что 70% учащихся из ЭГ1 ощущают высокий уровень поддержки со стороны семьи, в то время как в ЭГ2 этот показатель снижен до 50%. Низкий уровень социальной поддержки в ЭГ2 коррелирует с низким уровнем учебной мотивации и повышенной тревожностью, что подтверждает значимость семейной и социальной среды для успешной адаптации детей в образовательном процессе. Важно отметить, что поддержка со стороны сверстников и семьи оказывает значительное влияние на эмоциональное состояние учащихся и может быть использована как важный фактор для снижения учебной тревожности и повышения учебной мотивации. Исследование М. Реккинга и Р. Гартнера (2020) [22] подтверждает наши выводы, поскольку

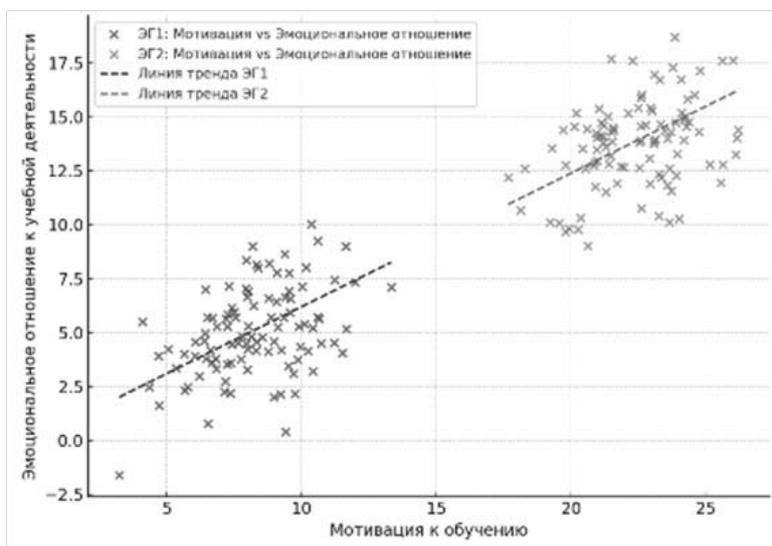


Рис. 1. Корреляционный анализ между мотивацией и эмоциональным отношением к учёбе

показывает, что низкий уровень социальной поддержки, как в семье, так и в сообществе, значительно ухудшает академические достижения и увеличивает стрессовые реакции у школьников, испытывающих трудности в обучении.

4. Опросник для родителей «Комплексная диагностика родительского восприятия академических трудностей и читательской компетентности учащихся». Данные, полученные из опросника для родителей, показали, что 70% родителей из ЭГ1 оценивают базовые навыки чтения своих детей как высокие, в то время как в ЭГ2 этот показатель составил только 45%. Это подтверждает наличие значительного когнитивного дефицита у детей с трудностями в обучении, что также влияет на их эмоциональное состояние и уверенность в своих силах в контексте учебной деятельности. В работах Дж. Смита и Л. Саливана (2020) [23] изучалась роль родительского восприятия учебных трудностей и его влияние на поведение детей. Результаты показали, что родители, которые правильно оценивают трудности своих детей и оказывают необходимую поддержку, способствуют снижению тревожности у учащихся и повышению их успехов в учебе.

В проведенном нами исследовании 56% родителей из ЭГ2 отмечают эмоциональное напряжение детей перед контрольными работами, что является дополнительным подтверждением наличия когнитивных и эмоциональных барьеров, мешающих успешному усвоению учебного материала. В исследовании А. Хогана и Т. Дэвиса (2021) [24], посвященном эмоциональному состоянию детей с учебными трудностями, также было установлено, что школьники с трудностями в обучении более склонны к академической тревожности, особенно в преддверии контрольных работ и экзаменов. Это также связано с их низкими результатами в учебе.

Полученные данные демонстрируют важные различия в мотивации, отношении к учебным предметам, уровне социальной поддержки и восприятии академических трудностей между двумя группами учащихся. Эти результаты подтверждают, что учащиеся с трудностями

в обучении требуют особого внимания и индивидуализированного подхода в образовательном процессе. В частности, результаты исследования подчеркивают необходимость комплексного психолого-педагогического вмешательства, направленного на улучшение мотивации и эмоциональной устойчивости, создание индивидуализированных образовательных программ и усиление социальной поддержки учащихся.

Таким образом, результаты исследования подчеркивают необходимость внедрения комплексных программ поддержки для детей с трудностями в обучении, включая как когнитивные, так и эмоциональные аспекты их развития, что будет способствовать улучшению учебных достижений и личностного роста данных учащихся. Результаты исследования подтверждают гипотезу о том, что дети с трудностями в обучении характеризуются сниженной учебной мотивацией, негативным отношением к учебным предметам и недостаточной социальной поддержкой. Необходим комплексный подход к поддержке этих детей, включающий программы психолого-педагогической коррекции, направленные на улучшение мотивации, развитие позитивного отношения к учебному процессу и усиление социальной поддержки.

Рекомендованные программы, такие как «Литературные марафоны» (Воробьева, 2021) [25] и «Клубы семейного чтения» (Галустян, 2020) [26], направлены на повышение мотивации к чтению, развитие мета когнитивных навыков и активное вовлечение родителей в образовательный процесс.

Комплексный психолого-педагогический подход, включающий диагностику мотивации, эмоционального отношения к учению, социальной поддержки и родительского восприятия, позволяет эффективно выявлять трудности в обучении и разрабатывать индивидуализированные стратегии их преодоления. Рекомендуется внедрение программ поддержки учащихся с трудностями в обучении в образовательных учреждениях, а также активное сотрудничество с родителями для создания благоприятной образовательной среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" // Собрание законодательства Российской Федерации. — 2012. — № 53. — Ст. 7598.
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 года № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта общего образования» // Официальный интернет-портал правовой информации. — 2012.
3. Озерова О.Е., и др. Нейробиологические аспекты трудностей в обучении у детей: специфические паттерны активации мозга с использованием функциональной МРТ / О.Е. Озерова, Н.П. Смирнова, И.В. Иванова // Журнал нейробиологии и психологии. — 2023. — Т. 18, № 2. — С. 45–56.
4. Kearns D.M., et al. The Role of Genetic and Epigenetic Factors in Reading Disabilities / D.M. Kearns, M.L. Johnson, R.P. Wilson // Journal of Learning Disabilities. — 2019. — Vol. 52, No. 3. — P. 234-242.

5. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Влияние рабочей памяти и когнитивной гибкости на преодоление трудностей в обучении / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева // Психологическая наука и образование. — 2020. — Т. 25, № 1. — С. 23–31.
6. Gathercole S.E., Baddeley A.D. Working Memory and Educational Success / S.E. Gathercole, A.D. Baddeley // Educational Psychology Review. — 2021. — Vol. 33, No. 2. — P. 399–412.
7. Микляева А.В., Хороших В.В. Влияние школьной тревожности на успешность обучения у младших школьников / А.В. Микляева, В.В. Хороших // Психологическая диагностика и коррекция. — 2019. — Т. 14, № 3. — С. 76–85.
8. Livingston E.M., et al. Emotional Problems in Children with Learning Disabilities: A Comparative Analysis / E.M. Livingston, J.L. Williams, S. Cooke // Learning Disabilities Research & Practice. — 2018. — Vol. 33, No. 4. — P. 210–221.
9. Корнев А.Н., и др. Эффективность индивидуализированных программ коррекции дислексии / А.Н. Корнев, И.М. Волкова, Н.П. Петров // Журнал педагогической психологии. — 2019. — Т. 27, № 5. — С. 112–120.
10. Peng P., Fuchs D. The Importance of Working Memory Development in Children with Learning Disabilities / P. Peng, D. Fuchs // Journal of Learning Disabilities. — 2022. — Vol. 55, No. 2. — P. 98–107.
11. Солдатова Г.У., Вишнева А.Е. Влияние цифровой активности на когнитивное развитие школьников / Г.У. Солдатова, А.Е. Вишнева // Психология и образование в цифровую эпоху. — 2019. — Т. 10, № 4. — С. 34–42.
12. Lauricella A.R., et al. The Impact of Digital Devices on Executive Functions in Children / A.R. Lauricella, T.A. Thompson, R.M. Walker // Journal of Educational Psychology. — 2020. — Vol. 112, No. 5. — P. 945–957.
13. Безруких М.М., Логинова Е.С. Разработка систем диагностики трудностей в обучении, охватывающих когнитивные и эмоциональные аспекты / М.М. Безруких, Е.С. Логинова // Психологическое сопровождение образования. — 2018. — Т. 22, № 1. — С. 22–30.
14. Grigorenko E.L., et al. An Interdisciplinary Approach to Learning Disabilities: Integrating Neuroscience and Psychology / E.L. Grigorenko, A.I. Andreeva, L.S. Vygotsky // Journal of Neuroscience and Education. — 2020. — Vol. 32, No. 6. — P. 123–133.
15. Андреева А.Д. Психология обучения / А.Д. Андреева. — М.: Академия, 2005. — 352 с.
16. Зинченко В.П. Эмоциональная сфера и ее роль в учебной деятельности / В.П. Зинченко. — СПб.: Питер, 2007. — 256 с.
17. Смирнова Т.А. Социальная поддержка и ее влияние на учебную мотивацию школьников / Т.А. Смирнова. — М.: Речь, 2011. — 312 с.
18. Сидорова Е.А., Сидоров А.П. Влияние эмоционального интеллекта на развитие мотивации учения у обучающихся подросткового возраста / Е.А. Сидорова, А.П. Сидоров // Психологическая наука и образование. — 2020. — Т. 25, № 2. — С. 70–77.
19. Кузнецова Н.В. Эмоциональная мотивация учебной деятельности учащихся общеобразовательной школы / Н.В. Кузнецова // Журнал психологии и педагогики. — 2019. — Т. 10, № 3. — С. 56–64.
20. Ермолова Л.В., Севастьянова Н.Г. Формирование мотивации достижения у подростков в условиях образовательного процесса / Л.В. Ермолова, Н.Г. Севастьянова // Журнал психологии и педагогики. — 2019. — Т. 15, № 2. — С. 109–118.
21. Беляева В.И. Формирование учебной мотивации у детей младшего школьного возраста / В.И. Беляева // Вопросы психологии образования. — 2020. — Т. 8, № 4. — С. 44–50.
22. Recking M., Gartner R. Social Support and Academic Achievement in Students with Learning Disabilities / M. Recking, R. Gartner // Educational Psychology Review. — 2020. — Vol. 32, No. 4. — P. 987–1003.
23. Smit J., Sullivan L. Parental Perception of Academic Struggles and Its Impact on Children's Emotional Well-Being / J. Smit, L. Sullivan // Journal of Child, and Family Studies. — 2020. — Vol. 29, No. 5. — P. 1351–1360.
24. Hogan A., Davis T. Academic Anxiety and Emotional Distress in Students with Learning Disabilities / A. Hogan, T. Davis // Journal of Educational Psychology. — 2021. — Vol. 113, No. 4. — P. 804–815.
25. Воробьева А.В. (2021). Программа повышения мотивации к чтению «Литературные марафоны».
26. Галустян С.В. Программа социальной поддержки и взаимодействия «Клубы семейного чтения» / С.В. Галустян. — 2020.

© Египко Диана Анатольевна (egdiana@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ КУЛЬТУРЫ

Иванова Ирина Петровна

Преподаватель, Кемеровский государственный институт культуры
iri1498856@yandex.ru

THE ESSENTIAL CHARACTERISTIC OF THE SOCIO-CULTURAL ACTIVITY OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF CULTURE

I. Ivanova

Summary: Modern culture is undergoing changes, which is due to a variety of processes, both in the world and in the consciousness of everyone. But, for students at cultural universities, these transformations provide new opportunities for self-realization in creativity and broadcasting their own vision of life principles. The relevance of the research is due to new directions in educational work with students, as well as the need to prepare students to work in new realities of life. The purpose is to consider the key characteristics of the implementation of socio-cultural activity among students at universities of culture. The novelty of the work lies in the practical approach to the study of the issue. The methods of work are based on the analysis and synthesis of theoretical material, as well as the provision of data from the conducted sociometric research. The results of the study are expressed in a list of changes in the perception of social norms, foundations, and stereotypes. In conclusion, recommendations are presented to improve the development of social certainty among students.

Keywords: socio-cultural activity, student training, values, cultural institutions, educational work, student youth, life principles, social certainty.

Введение

Актуальность исследования, обусловлена происходящими изменениями в жизни современного человеческого общества. Переход на цифровые технологии, смена жизненных ориентиров, потеря старых ценностей и размытое понимание таких явлений как социальный статус и положение не могли не сказаться на развитии культуры и ее направлений. Как результат, происходят преобразования в учебно-воспитательной деятельности, которая ориентируется на государственные стандарты, с одной стороны и на потребности обучающихся, с другой. Такой бинарный подход позволяет оптимизировать работу со студенческой молодёжью и предоставить различные варианты социокультурной активности, которая по своей сути предполагает, что творческая деятельность и самовыражение будут сопряжены с требованиями времени и удовлетворяют потребности самого общества.

При этом, с педагогической точки зрения, функцио-

нальный потенциал социокультурной деятельности направлен на развитие лучших способностей и талантов человека в общении с другими людьми, совместном времяпрепровождении и наслаждении событиями, поддержке его творческих стремлений, удовлетворении его потребностей в здоровье и отдыхе. В то время, как с академической позиции она дает студенту возможность развивать как личность и способность к самовыражению, так и навыки самоорганизации и личностного развития, а также учит их творчески использовать свои знания и умения [1, 12]. Но, в век цифровых технологий, вопросы реализации социальной, духовной и культурной деятельности - являются крайне своеобразными, в то время как сами обучающиеся, несмотря на то что имеют творческий потенциал, могут не видеть смысла, ни в образовании, ни в активации социокультурного направления.

Т.Н. Новожилова отмечает, что, в современных условиях воспитание студенческой молодёжи - проблема насущная и требующая инноваций в своей основе. Пробле-

ма в том, что ценности, представления о прекрасном/ужасном, добре/зле, хорошем/плохом - трансформировались, как и изменился менталитет человека. Последний, хоть и является результатом исторического развития, все же во многом оказался зависим от отношения к культурным ценностям. А если учитывать, что на протяжении XX века они менялись под давлением различных обстоятельств, то не удивительно, что сегодня учебным заведениям приходится сталкиваться с неординарными подходами молодёжи к решению вопроса о культурных направлениях и интересах в их непосредственном представлении [2, с.122-132].

С другой стороны, отечественные и зарубежные специалисты указывают на то, что новое поколение - поколение Z — это не просто дети цифрового мира, это новый этап в эволюции, так как они способны легко реагировать на новые технологические изменения, обладают гибкой психикой и способны подстраиваться под новые условия жизни. Их уникальность заключается в том, что воспитанные миллениалами, они могут, как полностью погружаться в цифровое пространство, так и сохранять связь с традиционными формами взаимодействия, восприятия культуры и ее воспроизведения. Такое ментальное преобразование дает возможность предположить, что работа с новыми поколениями молодежи будет направлена на воспитание тех идей и ценностей, которые предпочтительны государству (как часть учебных программ) [3, 13].

Как результат, в зависимости от направления подготовки, в различных ВУЗах реализуется собственный подход к организации социокультурной деятельности и формирования соответствующих компетенций. Н.Е. Фетисова и М.А. Митрофанова говорят о том, что ВУЗы культуры должны сконцентрировать социокультурную деятельность на целенаправленном развитии творческого потенциала каждого обучающегося, не ограничивая его традиционными рамками. Однако, фактическая работа основывается на соблюдении норм, указанных в государственных стандартах и материально-технических возможностях учебного заведения [4, с.33-41]. С другой стороны, В.А. Варданян указывает, что развитие социокультурной деятельности, ее активация и продвижение в последующие периоды жизни обучающихся должны основываться на доброй воле и желании, так как никто не может говорить с уверенностью о том, что ждет обучающихся в дальнейшем. Следовательно, задача учебного заведения заключается в необходимости подготовить будущих работников культуры к самым различным ситуациям, что не укладывается, ни в современную учебную программу, ни в рамки воспитательной работы. Но, вполне реализуемо в рамках внеклассной деятельности, при организации фестивалей, конкурсов и выставок [5, 3].

И важно отметить, что чем больше внимания в ВУЗе

уделяется внеклассной деятельности, способствующей реализации творческого потенциала, тем отчётливее складываются смысловые и социокультурные ценности у студентов ВУЗов культуры. Это, по мнению Н.А. Селиверстовой и Ю.А. Зубок прослеживается в таких формах самовыражения студентов, как самоорганизация, мотивация, концентрация и саморегуляция [6, с.44-69]. Но, полученные практические навыки и умения не всегда соотносятся с интересами учебных заведений, что приводит к неоднозначному феномену - разрыву между реальным положением в учебном заведении и отношении студентов к образованию и требованиями, которые представлены государственными стандартами и программами [7, 10].

Е.Н. Шутенко и А.И. Шутенко говорят о том, что данный разрыв необходимо исследовать со стороны новой философии и психологии, которые определяются критическим подходом к переосмыслению причинно-следственных связей. В данном ключе решение вопроса формирования социокультурной деятельности обучающихся должны рассматриваться со стороны феноменологии саморегуляции, как основы, которая способствует развитию интереса к творческой деятельности и самореализации [8, с. 131–161].

В то же время, Г.А. Витольник и В.Н. Витольник говорят о том, что повысить качество образования, замотивировать и развивать социокультурные направления деятельности можно при условии сочетания таких организационно-педагогических практик как организация социокультурной деятельности в качестве проектной, курсовой/ научно-исследовательской и др. видов деятельности, активирующих не только профессиональные, но и академические качества. При этом, перечисленные виды активности должны происходить в коллективах, что будет совершенствовать возможности обучающихся в области сотрудничества и межкультурных связей. Кроме того, работая в группах легче критиковать и относиться к критике, есть возможность найти новые решения, рефлексировать над неудавшимися проектами и анализировать собственные возможности, навыки, а также определять роль - лидер/подчинённый, что поможет и при оценке знаний/умений и при самоанализе [9, с.109-112].

Следовательно, как отечественные, так и зарубежные исследователи, говорят о том, что социокультурная деятельность в ВУЗах культуры — это комплексное решение, как обучающихся, так и педагогического состава. И, в то же время, все отмечают непредсказуемость изменений, которые коснулись современную студенческую молодёжь, что говорит о необходимости поиска новых путей активации социокультурной деятельности. Что возможно должно быть связано с применением инноваций в образовательной сфере

Цель исследования

Цель исследования заключается в стремлении рассмотреть ключевые характеристики реализации социокультурной активности среди студентов ВУЗов культуры.

Новизна работы заключается в практическом подходе к изучению вопроса, что предопределяется выбором методов исследования.

Методы работы основываются на анализе и синтезе теоретического материала, что позволило выявить существующие подходы к активизации социокультурной активности студентов ВУЗов культуры, а также выявить недостатки существующих решений. Изучение характеристик реализации социокультурной активности обучающихся в данной работе представлены данными проведенного социометрического исследования, которое позволило выявить возможные направления дальнейшей деятельности в области развития учебно-воспитательной работы и активации социокультурной деятельности студентов.

Результаты

В последние десятилетия наметилась особая тенденция, связанная с преобразованием общества, его трансформацией. Это прослеживается во всех сферах жизни и отражается, как на поведении людей, так и на их взглядах на окружающий мир, систему нравственности, процесс формирования целей и ценностей. И особенно это проявилось в работе ВУЗов культуры, которые оказались вынуждены подстраиваться под склонности своих обучающихся, их новое виденье и интересы.

Такой подход связан со спецификой подготовки самих студентов ВУЗов культуры, которые, по факту, должны начинать реализовывать свой творческий потенциал еще во время обучения, а их профессиональная деятельность и карьера на прямую зависят от осознания значимости собственного виденья того или иного направления в культуре. Кроме того, нужно отметить, что существует довольно высокая конкуренция между выпускниками, а это, в свою очередь требует высокой социокультурной деятельности, так как именно она будет обуславливать как уровень компетенции, так и вовлеченность в процессы, происходящие в мире, что подразумевает активацию востребованной творческой деятельности.

В целом, в современном социокультурном обучении существуют две тенденции:

Первая тенденция: необходимость обладать знаниями, которые дают учащимся возможность объективно и своевременно реагировать на происходящие в культур-

ной сфере изменения, новые тенденции и востребованные направления.

Вторая тенденция: развитие коммуникаций, которые формируются в рамках групповых работ, межкультурных связей и системы взаимодействия с организаторами/участниками различных фестивалей, конкурсов, выставок.

Кроме того, сегодня социокультурная деятельность рассматривается как область социокультурной практики и самостоятельная область культурного знания, которая направлена на решение следующих задач:

- культурно-просветительские задачи, включающие осведомленность о тенденциях и востребованных течениях во всем мире, а также возможных, альтернативных направлениях, которые только зарождаются;
- ознакомление человека с богатствами культуры, формирование его ценностей и «возвышение» духовных потребностей обучающихся, что является сложной задачей в период материальных ценностей и процветания меркантилизма;
- поощрение социальной активности, инициативы обучающихся в области организации свободного времени, его рационального, осмысленного распределения на такие важные временные отрезки, как обучение, творчество, отдых и развлечение. Это необходимо как для самосовершенствования, так и для поддержания здорового психологического настроения и физического развития.

Кроме того, в основе социокультурной активности студенческой молодежи лежит идея патронажа со стороны педагогов, кураторов и руководителей, которые, в рамках учебно-воспитательной работы должны выявить и развить способности обучающегося, реализовать его творческий потенциал и создать условия для позитивного самоутверждения.

Как результат, в ВУЗах культуры, современная социокультурная деятельность, ее функции, виды и формы базируются на следующих принципах:

- системность (как попытка объединить общемировые культурные тенденции с идеями и творческими способностями обучающихся, а также с их повседневной деятельностью);
- добровольность (на основе свободы выбора и волеизъявления обучающиеся соизмеряют свои возможности и желания принимать участие в социокультурной активности или переходить на отдельный уровень развития, связанный с возвышением духовных основ, не заинтересованных во всенародном признании и самореализации через него);
- инициативность (в попытке реализовать свои эстетические потребности, потребности в призна-

нии, самовыражении и самореализации обучающимся предоставляется возможность проявлять инициативу в организации тех или иных направлений социокультурной активности);

- преемственность (в рамках образовательной программы считается необходимым передача традиционных форм и направлений в культурной деятельности, кроме того, многие традиции и нормы пользуются популярностью и сегодня, что позволяет ориентировать обучающихся на сохранение и последующую передачу уже накопленного опыта);
- дифференциация (студенты творческих специальностей считаются уникальными, так как не могут быть обобщены в единую группу и обучены одинаковым навыкам, их творческий потенциал, личное виденье прекрасного, ценности и цели заставляют как систему, так и педагогический состав делить их на группы и подстраиваться под возможности и потребности каждого, такой личностный дифференцированный подход считается

залогом благополучной активации социокультурной активности и последующего успешного трудоустройства).

Так же важно отметить, что в отечественных ВУЗах культуры, ключевой характерной чертой реализации социокультурной активности является выделение отдельного времени на организацию внеклассных мероприятий, которые создаются на основе потребностей обучающихся. Для организации социокультурных мероприятий необходимо учитывать этнические, конфессиональные и региональные особенности культурной среды. Это требует подготовки методического сопровождения, которое позволит выявить, как интересы аудитории, так и возможности дальнейшего развития учебно-воспитательной работы (табл.1).

Как видно из таблицы 1, с точки зрения социометрии, вероятность вовлеченности обучающихся зависит от таких факторов, как: мотивация, интерес, потребность в са-

Таблица 1.
Методические характеристики активации социокультурной деятельности студентов ВУЗов культуры на основе социометрического анализа.

Направление	Интересы и вовлеченность	Последствия реализации
Разработка социальных и культурных продуктов, рекреационных программ и проектов, в том числе инновационных и актуальных	В зависимости от выбранного направления творческой деятельности обучающийся, основываясь на принципе доброй воли, будет принимать участие в организации, а также ходе предложенного мероприятия	В соответствии с планом, разработанным в учебном заведении, приглашаются гости из различных сфер, как образовательных, так и деятели культуры, что позволяет зарекомендовать активных участников и получить для них направления в последующую культурную/творческую деятельность
Ориентация на занятия научными исследованиями, разработкой новых методов и технологий, проведение научно-исследовательской и диагностической работы в сфере социокультурной деятельности	Обучающиеся, индивидуально, или в рамках групповой работы могут взаимодействовать с руководителями создавая новые направления, разрабатывая научные направления и обосновывая те или иные подходы к развитию культуры и ее потенциала. При этом, важным аспектом вовлеченности является самореализация обучающихся, так как не все могут раскрыть свой творческий потенциал, в то время как академические способности могут оказаться более востребованным направлением деятельности	Научно-исследовательская, диагностическая и технологическая виды деятельности чаще всего привлекают потенциальных работодателей из других учебных заведений, как более высокого уровня, так и наоборот из средней или младшей школы, но, если обучающийся имеет способности не только в области творческой деятельности, но так же и в рамках методической, воспитательной и педагогической сферах, то, возможно данное направление окажется более практичным в рамках самореализации и последующего трудоустройства
Организация управления в стратегической, финансово-экономической, социально-культурной сферах	ВУЗы культуры специализируются не только на творческих профессиях и специальностях, но также предоставляют возможность нарабатывать опыт и практику в таких сферах как экономика и юриспруденция. Эти сопровождающие направления позволяют выпускать грамотных организаторов, менеджеров и продюсеров, которые должны уметь не только производить значимые операции, но и заботиться о благе творческих людей. Как результат, для тех, кто выбрал данные направления социокультурная активность является обязательным критерием указывающим на состоятельность специалиста	Ключевая работа в данных системах направлена на то, чтобы предоставить студентам возможность участвовать в социальном и культурном опыте, который дополняет их академическое образование и способствует их общему личному и профессиональному развитию.

морализации и признании, поиск работы и накопление профессионального опыта.

При этом существует ряд предложений для ВУЗов культуры, которые могут способствовать активации социокультурной деятельности студентов:

1. Интеграция социокультурной деятельности в учебную программу: включение социокультурной деятельности в качестве неотъемлемой части учебной программы обеспечивает обучающимся систематические возможности участия в такой деятельности, как организация мероприятий, участие в фестивалях и выставках, разработках новых направлений и течений в культуре и т.д. Эти мероприятия могут быть включены в курсовые работы, проекты или семинары, позволяя студентам изучать социальные и культурные аспекты, связанные с их областью обучения.
2. Совместное обучение и сотрудничество: социокультурная деятельность часто предполагает совместное обучение и командную работу. Обучающимся предлагается работать вместе над проектами или участвовать в групповых мероприятиях, которые развивают взаимопонимание, межкультурное общение и могут способствовать эффективному сотрудничеству в различных условиях.
3. Возможности экспериментального обучения: социокультурные мероприятия предоставляют обучающимся практический опыт за пределами классной комнаты. Это может включать экскурсии, посещения объектов, культурные мероприятия, работу с населением или участие в общественных мероприятиях. Обучение на основе опыта помогает обучающимся получить более глубокое понимание различных культур, обществ и социальных проблем посредством непосредственного участия.
4. Рефлексия и критическое мышление: студентам предлагается задуматься о своем социальном и культурном опыте и критически проанализировать его последствия. Это предполагает размышление над их собственными взглядами, культурными предположениями и мировоззрениями, а также принятие во внимание социального и культурного контекста, в котором они действуют. Рефлексия помогает обучающимся развивать более широкую перспективу и улучшает их навыки критического мышления.
5. Развитие межкультурной компетентности: социокультурная деятельность направлена на содействие развитию межкультурной компетентности у студентов ВУЗов культуры. В данном ключе можно говорить о возможности взаимодействовать представителям различных культур, групп и общностей, которые могут отличаться как внешними, так и мировоззренческими и/или психологиче-

скими особенностями. И такой процесс взаимодействия предполагает не только восприятие окружающих, но и проявление определённого уважения и даже возможность погружения в изучение других точек зрения, культурных традиций, а также ценностных систем.

6. Развитие лидерских и организаторских способностей: посредством социокультурной деятельности выпускники имеют возможность развивать лидерские и организаторские способности. Они могут брать на себя такие роли, как организаторы мероприятий, менеджеры проектов или руководители групп, что требует от них демонстрации таких навыков, как эффективное общение, решение проблем, работа в команде и организация.
7. Оценка и обратная связь: очень важно оценить влияние социокультурной деятельности на обучение и общее развитие обучающихся. Методы оценки могут включать в себя аналитические работы, групповые презентации, портфолио или отзывы участников. Оценка помогает учителям и координаторам программ оценивать эффективность этих мероприятий и улучшать их по мере необходимости.

Включение этих организационных моментов в социокультурную активность студентов, руководители ВУЗов могут получить выпускников готовых к новым условиям жизни и работы, в то время как их целостный опыт обучения, выходящий за рамки академических знаний и способствующий их личностному росту, межкультурной компетентности и профессиональной готовности будет соответствовать потребностям общества и времени.

Заключение

Подводя итог проведённой работы, можно отметить, что в зависимости от направления ВУЗа культуры, методическое и учебно-воспитательное сопровождение социокультурной активности студентов будет осуществляться в различных направлениях. С другой стороны, существуют и общие принципы, и характеристики развития в данном направлении, которые включают системность, добровольность, инициативность, преемственность и дифференциацию. Но, когда вопрос касается именно студентов, учащихся в ВУЗах культуры, так же необходимо учитывать и потребности данной группы, так как их творческий потенциал будет на прямую зависеть от окружения, целей и предоставляемых возможностей для их реализации. Как следствие, исследователи рекомендуют придерживаться внеклассного варианта развития социокультурной активности в то время, как большая часть ВУЗов основывается на методическом сопровождении, предоставляя студентам свободу выбора - участвовать или не участвовать в тех или иных мероприятиях. Самим педагогам рекоменду-

ется рассматривать социокультурные задачи как часть процесса формирования социально-культурной активности обучающихся. Такой подход позволит закрепить у студентов стремление к самостоятельному развитию. В данном плане особенно значимым будет возможность развивать собственные навыки в таких областях как:

- когнитивный поиск и исследовательская деятельность,
- ролевые коммуникативные игры,
- разнообразные проекты и дискуссии и т.д.

Но проблема в том, что используемые на сегодняшний день приёмы, которые должны активировать данные навыки, не вызывают у студентов необходимой мотивации и создают определённые опасения в рамках признания социальной значимости самого процесса обучения.

Следовательно, можно выдвинуть следующие рекомендации, по активации социокультурной активности студентов ВУЗов культуры:

- проведение социометрии среди студентов, что позволит выявить потребности, стремления и важные для них направления, которые позволят

активировать социокультурную деятельность;

- использование нетрадиционных форм проведения занятий с применением интерактивных приёмов, а также инновационных технологий. Это могут быть виртуальные экскурсии, видеоигры с элементами погружения в эпоху, поисковые семинары, конкурсы и выступления, связанные с выставкой работ на ту или иную новую тему и прч.;
- реализация совместных проектов, в которых педагог/куратор/руководитель, будет таким же участником, как и сами обучающиеся, что активизирует азарт и возможность посоревноваться с наставниками.

Безусловно, реализация выдвинутых предложений во многом зависит от материально-технического оснащения учебных заведений, но, с другой стороны, самым важным является стремлением самих педагогов активировать социокультурное направление. Так как преимущество предлагаемого варианта решения проблемы является наличие творческого потенциала у самих педагогов ВУЗов культуры, что говорит о их возможности реализации уникальных подходов к выполнению предложенных направлений деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амбарова П.А., Зборовский Г.Е., Никольский В.С., Шаброва Н.В. Академическая и социокультурная адаптация студентов в ВУЗах России // Высшее образование в России. 2022. №12. с.9-30. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-9-30
2. Новожилова Т.Н. Формирование ценностных ориентаций студентов вуза культуры в контексте их профессиональной подготовки // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. 2021. № 1 (40). С. 122–132. <https://doi.org/10.24412/2310-1679-2021-140-122-132>
3. Daniels V.Z, Davids E.L, Roman N.V. The role of family structure and parenting in first year university adjustment // South African Journal of Psychology. 2019. Vol. 49. No. 3. P. 446–459. DOI: 10.1177/0081246318805267
4. Фетисова Н.Е., Митрофанова М.А. Специфика подготовки студентов-хореографов в ВУЗах культуры на современном этапе // ТРУДЫ СПБГИК. 2020. №.221. с.33-41
5. Варданян В.А., Светикова Е.Н. Подготовка студента к формированию духовно-нравственной культуры обучающихся средствами искусства // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №77–4. с.79-84
6. Селиверстова Н.А., Зубок Ю.А. Представление студенческой молодежи о смыслах образования: социокультурные особенности саморегуляции // Социологическая наука и социальная практика. 2023. Т. 11, № 1. С. 44–69. DOI: 10.19181/snsp.2023.11.1.3.
7. Коровин А.Ю. Характеристика понятия «социокультурная активность» студентов профессионального колледжа // Эпоха науки. 2023. №35. с.141-144. DOI 10.24412/2409-3203-2023-35-141-144
8. Шутенко Е.Н., Шутенко А.И. Психологические механизмы самореализации студентов как факторы их личностного роста и благополучия в образовательной сфере ВУЗа // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2020. №4. с.131-161
9. Витольник Г.А., Витольник В.Н. Повышение качества образования через формирование нравственной и профессиональной культуры в процессе обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №79–1. с.109-112
10. Варданян В.А. Фестивально-выставочная деятельность как средство развития духовно-нравственной культуры студенческой молодежи // Гуманитарные науки и образование. - 2021. - Т. 12. - № 4 (48). - С. 45–50. -https://doi.org/10.51609/2079-3499_2021_12_04_45.
11. Cheong Y., Gauvain M., Palbusa J.A. Communication with Friends and the Academic Adjustment of First- and Non-First-Generation Students in the First Year of College // Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice. 2021. Vol. 23. No. 2. P. 393-409. DOI: 10.1177/1521025119834253
12. Hazan Liran B., Miller P. The Role of Psychological Capital in Academic Adjustment Among University Students // Journal of Happiness Studies. 2020. Vol. 21. No. 1. DOI: 10.1007/s10902-019-00206-7
13. Kural A.I., Ozyurt B. Why Some Students Adjust Easily While Others Can Not? Stress and Adjustment to University: Personality as Moderator // Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice. 2021. DOI: 10.1177/15210251211002179.

© Иванова Ирина Петровна (iri1498856@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ У СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ОБУЧЕНИЯ

TECHNOLOGIES FOR DEVELOPING ORAL SPEECH SKILLS IN STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL FIELDS OF STUDY

**Z. Ignashina
I. Rybakova**

Summary: The article focuses on the current technologies of developing oral speech skills in students of non-philological departments. The authors consider the features of project-based learning and the flipped classroom method, which promote the active use of a foreign language in a professional context, activating the interdisciplinary skills of students. Project work allows students to use a foreign language in solving real problems, thus developing critical thinking and communication skills. The flipped classroom method transfers theoretical training outside the classroom, freeing up time for oral speech practice. The article discusses the advantages and challenges of these technologies, their role in increasing motivation and professional training of students. The search for effective technologies for developing oral speech skills is one of the important tasks of modern methodology, which makes the issues raised in the article relevant.

Keywords: oral speech, learning technologies, flipped classroom, project method.

Игнашина Зоя Николаевна

Кандидат филологических наук, Финансовый
университет при правительстве РФ
znignashina@fa.ru

Рыбакова Ирина Андреевна

Кандидат философских наук, доцент, Российский
университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы
rybakova_ia@pfur.ru

Аннотация: Статья посвящена актуальным технологиям развития навыков устной речи у студентов нефилологических направлений обучения. Авторы рассматривают особенности проектного обучения и метода «перевернутого класса» (flipped classroom), которые способствуют активному использованию иностранного языка в профессиональном контексте, активизируя междисциплинарные навыки обучающихся. Проектная работа позволяет студентам применять иностранный язык при решении реальных задач, развивая таким образом критическое мышление и коммуникативные навыки. Метод «перевернутого класса» переносит теоретическую подготовку за пределы аудитории, освобождая время для практики устной речи. В статье также обсуждаются преимущества и вызовы данных технологий, их роль в повышении мотивации и профессиональной подготовки студентов. Поиск эффективных технологий развития навыков устной речи является одной из важных задач современной методики, что делает вопросы, поднятые в статье, актуальными.

Ключевые слова: устная речь, технологии обучения, перевернутый класс, проектный метод.

В современных условиях расширения и укрепления международных контактов владение иностранным языком становится неотъемлемым компонентом профессиональной компетентности специалистов любого профиля. Для студентов неязыковых вузов развитие устной речи на иностранном языке представляет собой не только образовательную задачу, но и ключевой фактор их будущей конкурентоспособности. Умение ясно выражать мысли, вести диалог в профессиональной и повседневной среде, а также преодолевать коммуникативные барьеры трансформируется из академического навыка в практическую необходимость. Однако обучение устной речи в программах нефилологической и, в особенности, негуманитарной направленности сопряжено с рядом вызовов: ограниченным количеством аудиторных часов, разнородным уровнем языковой подготовки учащихся, а также недостаточной мотивацией, обусловленной приоритетом основных дисциплин.

Развитие адекватных современным требованиям навыков устной речи требует переосмысления традиционных педагогических подходов, интеграции инновационных технологий и создания условий, имитирующих

реальные коммуникативные ситуации. В данной статье мы рассмотрим основные методы и технологии, направленные на развитие устной речи у студентов неязыковых специальностей, и проанализируем их эффективность.

Ключевым аспектом при изучении иностранного языка в аудитории, не связанной профессионально с филологическими областями знания, является грамотная работа с мотивацией обучающихся. Как отмечает Г.Г. Пушкина, «центральным и определяющим компонентом модели мотивации овладения иностранным языком является общение, включающее коммуникативные особенности учащихся, педагога, а также характер их взаимодействия в педагогическом процессе. В частности, общение на иностранном языке, отвечающее профессиональным интересам будущих специалистов и максимально приближенное к условиям естественного общения, способствует формированию и развитию внутренней мотивации овладения иностранным языком, а также переходу внешней мотивации во внутреннюю» [Пушкина, 2013]. Мотивация выступает ключевым фактором успешного освоения иностранного языка студентами неязыковых специальностей, для которых язык часто

воспринимается как второстепенный навык. В отличие от лингвистических направлений, где язык является основой профессии, у студентов технических, экономических или медицинских вузов мотивация напрямую связана с прагматическими целями. Однако формирование устойчивой мотивации требует преодоления возможных психологических барьеров: отсутствия непосредственной связи языка с основной специальностью, рутинности и формальности предлагаемых заданий, превалирования фронтальной работы в аудитории, наличия в группе обучающихся изначально разных уровней владения языком. Эффективная мотивация строится на персонализации обучения — интеграции языка в профессиональный контекст. Не менее важна внутренняя мотивация, которую поддерживают интерактивные форматы, возможность самореализации и поощрение прогресса через систему микроцелей. Педагогические технологии, направленные на развитие устной речи, позволяют успешно интегрировать все языковые навыки, сместить акцент с преподавателя на обучающихся как основных акторов образовательного процесса, равномерно вовлечь в образовательное взаимодействие всех обучающихся, что, несомненно, положительно сказывается на общем уровне мотивации и психологический климат в группе.

Среди наиболее эффективных методов развития устной речи при обучении иностранному языку в аудитории неязыковой направленности можно выделить следующие:

1. Метод «перевернутого класса» (Flipped Classroom) — педагогическая модель, трансформирующая традиционную структуру обучения, перенося теоретическую часть за пределы аудитории и освобождая время на занятиях для активной практики. В рамках данного метода предполагается два этапа:

- Предварительная домашняя подготовка, в рамках которой обучающиеся самостоятельно изучают теоретический материал.
- Аудиторная работа: время на занятии посвящается закреплению знаний через интерактивные задания.

Предоставляя учащимся материал для получения базового уровня знаний по изучаемой тематике и понимания материала до начала занятий, преподаватель открывает возможности для использования аудиторного времени для углубления и развития когнитивных навыков более высокого уровня. Одной из основных целей перевернутого обучения является переход учащихся от пассивного обучения к активному обучению, когда учащиеся участвуют в совместной деятельности. В этом контексте роль учителя смещается в сторону посредника и тренера, предоставляющему учащимся возможность контролировать собственное обучение. Использование технологий обогащает процесс перевернутого

обучения и способствует развитию навыков, которые необходимы для обучения в 21 веке (к примеру, цифровой грамотности).

Пример занятия на основе технологии flipped classroom по тематике «Виды ценных бумаг (types of securities):

1. Подготовительный этап (до занятия):

- Видеоурок: Учащиеся знакомятся с небольшим видео, где спикер объясняет:
- Основные виды ценных бумаг (*stocks, bonds, mutual funds, derivatives, options, futures*)
- Ключевые термины (*dividend, yield, maturity, risk, portfolio*).
- Текст для чтения: Учащиеся читают статью о том, как ценные бумаги функционируют на финансовом рынке.
- Интерактивные задания: Ученики выполняют онлайн-упражнения на закрепление лексики на доступных платформах

2. Аудиторный этап

- Разминка (5–10 минут):
 - Преподаватель задаёт вопросы по просмотренному материалу:
 - *What types of securities did you learn about?*
 - *What is the difference between stocks and bonds?*
 - *Which type of security is the most risky? Why?*
 - Ученики обсуждают возможные ответы на представленные вопросы, работая в парах или мини-группах.
- Практика лексики (15 минут):
 Учащиеся совместно выполняют задания на активизацию лексики (сопоставление терминов и дефиниций, вставить пропущенное слово и т.д.). Наиболее интересным будет, если задания для друг другу подготовят сами обучающиеся в рамках подготовительного этапа.
- Анализ кейсов (20 минут):
 - Учащиеся делятся на группы и получают кейсы с описанием инвестиционных портфелей с целью анализа портфеля, определения уровня риска и предложения, как его можно улучшить. Задание выполняется в небольших группах.
- Ролевая игра (15 минут):
 - Работа в парах, где один из обучающихся - финансовый консультант, другой — клиент. Клиент рассказывает о своих финансовых целях, консультант рекомендует подходящие виды ценных бумаг.
- Рефлексия (5 минут):
 - Ученики делятся впечатлениями, отвечая на вопросы:
 - *What did you learn today?*
 - *Which type of security would you invest in? Why?*

3. Постаудиторный этап (домашнее задание):

- Подготовить презентацию о одном из видов ценных бумаг и представить её на следующем занятии.

Как уже было сказано, технология *flipped classroom* имеет ряд преимуществ, однако она не лишена и рисков, которые в первую очередь могут быть связаны с недостаточной подготовкой обучающихся к занятию, что может помешать осуществлению плана аудиторной работы. В связи с этим преподавателю необходимо выработать, по крайней мере на первоначальном этапе внедрения технологии, эффективную схему контроля выполнения подготовительных мероприятий (посредством видео-консультаций, выставления заданий на платформе Moodle и т.д.). Впоследствии, по мере усвоения обучающимися характера применения образовательной технологии необходимость в подобном рода контроле может значительно снизиться.

2. Метод проектного обучения - обучение через решение практических задач, требующих применения иностранного языка на всех этапах: от исследования до презентации результата. В рамках данной педагогической технологии изучение языка в процесс создания значимого продукта, связанного с будущей профессиональной деятельностью обучающихся. Как отмечает Сайвери, в проектном обучении важно предложить обучающимся сложный вопрос, проблему или задачу для совместного изучения, так, чтобы это способствовало активному обучению, вовлечению студентов и формированию у них мышления более высокого порядка (Savery, 2006). Выполняя проект, студенты могут улучшить качество взаимодействия в группе, выработать ответственность, способность решать проблемы, улучшить свои коммуникативные способности, творческое мышление, критическое мышление и способность к самостоятельному обучению (Baillie & Fitzgerald, 2000). При проектном обучении преподаватель выполняет роль посредника и медиатора, поощряя активных учащихся. В задачи преподавателя входит подготовка проблематики и вопросов для анализа и обсуждения, предложение идей для разработки интересного и значимого проекта, ему также необходимо мотивировать учащихся на обучение, обсуждение и выполнение проекта. Проектное обучение предоставляет учащимся возможности использовать язык в осмысленном контексте, максимально приближенным к аутентичной коммуникативной ситуации.

Работа над проектом, как правило, разделяется на следующие этапы:

- Определение темы
- Определение результата
- Организация проекта
- Сбор информации
- Компиляция и анализ информации

- Презентация конечного продукта
- Оценка проекта [Stoller 2006]

Можно привести следующие примеры проектов различного характера и прагматической направленности:

1. Информационные и реферативные проекты: (представление презентаций об изучаемом во-просе)
2. Написание медиа продукта на иностранном языке
3. Проектирование нового продукта (разработка нового памятника, общественного пространства)
4. Совместное решение бизнес-задач (например, пути вывода из кризиса убыточного предприятия; создание нового приложения для изучения языка; улучшение известного общественного ресурса или предприятия)
5. Исследовательские проекты, дающие ответы на научные вопросы
6. Создание реального продукта, связанного с практической жизнью обучающихся (разработка дорожной карты для лиц, планирующих сдать важный экзамен; планирование школьного общественного мероприятия; создание/улучшение календаря мероприятий)

Очевидным достоинством проектного обучения, также, как и в случае с технологией перевернутого класса, является фактор повышения мотивации. Применение проектов позволяет интегрировать обучение иностранному языку в междисциплинарный контекст, дает обучающимся возможность не просто выполнять цепочку методических упражнений, но выполнить конкретную профессиональную задачу с применением изученного лингвистического материала, ведь, как отмечает американский исследователь Дьюи: «Образование — это не подготовка к жизни; образование — это сама жизнь». Проектная работа приносит в процесс обучения интегративный элемент, способствует развитию междисциплинарных навыков.

Проектное обучение является одной из эффективных педагогических технологий для развития устной речи студентов, изучающих иностранный язык, особенно в аудитории нефилологической направленности. Данный подход предполагает выполнение студентами комплексных заданий, требующих наличия не только лингвистических, но и исследовательских, аналитических и творческих навыков. В процессе работы над проектом студенты активно используют иностранный язык для обсуждения идей, презентации результатов и взаимодействия в команде, что способствует развитию беглости речи, расширению словарного запаса и преодолению языкового барьера.

Ключевое преимущество проектного обучения заключается в его практической направленности. Студен-

ты работают над темами, связанными с их профессиональной областью, что усиливает мотивацию и делает процесс изучения языка более осмысленным. Например, разработка бизнес-плана или создание инженерного проекта на иностранном языке требует не только владения терминологией, но и умения аргументировать, задавать вопросы и вести дискуссии.

Кроме того, проектная работа развивает и мета-коммуникативные навыки. Студенты учатся распределять роли в команде, находить компромиссы и выражать чётко

и убедительно свои мысли. Презентация проекта перед аудиторией, включая ответы на вопросы, помогает преодолеть страх публичных выступлений и повышает уверенность в своих лингвистических навыках и умениях.

Таким образом, проектное обучение не только улучшает устную речь, но и готовит студентов к реальным профессиональным ситуациям, где владение иностранным языком становится важным инструментом для успешной коммуникации и карьерного роста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пушкина Г.Г. Проблема мотивации при изучении иностранного языка// Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2013. № 4. С. 85–87.
2. Baillie C. & Fitzgerald G. (2000). Motivation and attribution in engineering students. *European Journal of Engineering Education*, 25(2), 45-155.
3. Dewi K.M.S. (2020). The Effect of Project Based Learning and Learner Autonomy on Students' Speaking Skills. *Journal of Education Research and Evaluation*, 4(1), 82.
4. Savery J.R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1.
5. Stoller F. 2006. Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign-language contexts. In G.H. Beckett & P.C. Miller (Eds.), *Projectbased second and foreign language education: past, present, and future* (pp.19-40). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

© Игнашина Зоя Николаевна (znignashina@fa.ru), Рыбакова Ирина Андреевна (rybakova_ia@pfur.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВНЕДРЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ГЕЙМИФИКАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ КАК МЕТОД СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кондрахина Наталья Геннадиевна

Кандидат филологических наук, доцент, Финансовый университет при Правительстве РФ, (г. Москва)
NKondrakhina@fa.ru

Южакова Нина Евгеньевна

старший преподаватель, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, (г. Москва)
NYuzhakova@fa.ru

THE INTRODUCTION OF ELEMENTS OF GAMIFICATION OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSIYU AS A METHOD OF IMPROVING LANGUAGE EDUCATION

**N. Kondrakhina
N. Yuzhakova**

Summary: Motivation is the direction that causes the desire to learn and acquire new knowledge. The teacher should be able to motivate each student to study and support the students in learning a foreign language. For more productive work with non-linguistic university students, the teacher must accompany the students and apply various forms and methods to form and develop motivation and interest. The article presents an experimental study of the introduction of gamification elements and its impact on the effectiveness of foreign language learning. The analysis of the relationship between the introduction of gamification and the effectiveness of student learning revealed that the educational motivation of the subjects increased significantly, both in absolute and relative terms, the subjects were characterized by a high range of values of educational motivation at the control stage, while at the ascertaining stage a range of values below the average was characteristic. Such growth became possible as the introduction of gamification influenced the growth of both personal and educational motivation, the high dynamics of personal motivation gave an impetus to the development of educational motivation through the active introduction of gamification into the process of foreign language learning.

Keywords: gamification, motivation, job satisfaction, higher education, foreign language training, foreign language competence.

Аннотация: Мотивация является направлением, которая вызывает желание учиться и приобретать новые знания. Преподаватель должен уметь мотивировать каждого студента к учебе и поддерживать его при обучении иностранному языку. Для более продуктивной работы с обучающимися неязыкового ВУЗа преподавателю необходимо сопровождать студента и применять различные формы и методы для формирования и развития мотивации и заинтересованности у студентов.

В статье проведено экспериментальное исследование внедрения элементов геймификации и ее влияния на эффективность иноязычного обучения. Анализ связи внедрения геймификации и результативности обучения студентов выявил, что учебная мотивация испытуемых существенно увеличилась, как в абсолютном, так и в относительном отношении, для испытуемых характерен высокий диапазон значений учебной мотивации на контрольном этапе, в то время как на констатирующем этапе был характерен диапазон значений ниже среднего. Подобный рост стал возможен из-за того, что внедрение геймификации повлияло на рост как личностной, так и учебной мотивации, высокая динамика личностной мотивации дала импульс и для развития учебной за счет активного внедрения геймификации в процесс иноязычного обучения.

Ключевые слова: геймификация, мотивация, удовлетворенность трудом, высшее образование, иноязычное обучение, иноязычная компетентность.

В связи с появлением Интернета, новых компьютерных игр, а также различных электронных девайсов желание учиться у обучающегося часто пропадает, так как все необходимое он может найти в Интернете. Пропадает стремление приобретать новые знания на уроках иностранного языка, так как интересы школьника, студента и предоставляемые интересы не совпадают, из-за этого возникают проблемы в обучении и усвоении нового материала [6]. Сюда же можно отнести стандартную форму обучения, которая уже потеряла свою популярность и требует модернизации. Это касается и студентов неязыкового ВУЗа, для которых обучение непрофильным навыкам требует повышенной мотивации [2]. На современном этапе возникает необходимость ак-

тивного участия преподавателя в учебном процессе, так как именно мотивация является направлением, которая вызывает желание учиться и приобретать новые знания. Преподаватель должен уметь мотивировать каждого студента к учебе и поддерживать его при обучении иностранному языку.

Для более продуктивной работы с обучающимися неязыкового ВУЗа преподавателю необходимо применять различные формы и методы для формирования и развития мотивации и заинтересованности у них, что в свою очередь требует такой же, если не большей заинтересованности у самого педагога [1,3]. Одним из таких методов выступает геймификация.

Несмотря на имеющийся научный опыт, недостаточная научная разработанность проблемы связи развития мотивации преподавателя иностранного языка в процессе внедрения геймификации и развития мотивации студентов к овладению иноязычной компетентностью остаются еще недостаточно изученными, что и определило тему статьи.

В современной науке и практике обучения студентов иноязычной (английской) речи сложились противоречия между:

- требованием ВУЗа к формированию у обучающихся навыков иноязычной речи и недостаточной мотивацией студентов к обучению иностранному языку;
- теоретическим уровнем разработанности проблемы развития у обучающихся неязыкового ВУЗа мотивации к обучению и недостаточной практической разработанностью условий развития мотивации обучающихся к овладению иноязычной компетентностью и роли педагога в данном процессе [1,2,5].

Проблема, рассматриваемая в статье, заключается в разрешении названных противоречий и разработке условий развития обучающихся неязыкового ВУЗа, мотивации к овладению иноязычной компетентностью за счет внедрения геймификации.

Цель статьи: теоретически обосновать, апробировать и изучить влияние внедрения геймификации развитие у обучающихся неязыкового ВУЗа на развитие у них иноязычной компетентности.

Авторами статьи поставлены следующие задачи: изучить проблематику внедрения геймификации в современном образовательном пространстве; выявить специфику внедрения геймификации в практику иноязычного обучения; исследовать влияние внедрения геймификации развитие у обучающихся неязыкового ВУЗа на развитие иноязычной компетентности.

Исходя из цели статьи, можно выдвинуть гипотезу о том, что развитие у обучающихся неязыкового ВУЗа мотивации к овладению иноязычной компетентностью будет результативным, если:

- определен индивидуальный вектор развития личностной и учебной мотивации учащегося к овладению иноязычной компетентностью;
- педагогический коллектив обладает высокой мотивацией и ориентируется в использовании цифровых инструментов в рамках образовательного процесса, что в свою очередь обеспечивает его вовлеченность в образовательный процесс ВУЗа;
- развитие мотивации обучающихся к овладению иноязычной компетентностью ориентировано на

формирование таких когнитивных параметров, как ассоциативная память и фонетическое кодирование, что достигается за счет геймификации.

Для проверки выдвинутой гипотезы нами была использована совокупность общенаучных и психологических методов:

1. Теоретический анализ педагогической, психолого-педагогической литературы, связанной с кругом проблем, обозначенных задачами статьи.
2. Метод эксперимента, позволяющий обследовать одних и тех же лиц с целью выявления динамики развития обучающихся неязыкового ВУЗа мотивации к овладению иноязычной компетентностью.
3. Группа методов математико-статистического анализа экспериментальных данных.

Научная новизна статьи определяется комплексным исследованием проблематики ключевых проблем и направлений развития мотивации студентов к овладению иноязычной компетентностью за счет внедрения геймификации в образовательный процесс.

Теоретическая значимость статьи состоит в актуализации проблематики развития мотивации студентов к овладению иноязычной компетентностью в рамках языкового образования.

Практическая значимость статьи заключается в разработке условий использования геймификации для развития мотивации студентов к овладению иноязычной компетентностью, которые можно применять в неязыковом ВУЗе.

В конце XX века возник ряд проблем, которые были непосредственно связаны с драматическими изменениями в информационной и телекоммуникационной отрасли, в частности с быстрым развитием информационных технологий [7,8,10]. Развитие глобальной компьютерной сети Интернет породило новые тенденции в совершенствовании глобальной образовательной системы. Возможно, кардинальные изменения в техническом оснащении образовательных учреждений и доступ к информационным ресурсам обусловили необходимость использования новых форм и методов обучения.

Технологии помогают активно вовлекать учащихся в учебный процесс. Онлайн-системы позволяют регулярно получать отзывы, в том числе отзывы учащихся о доступности учебных материалов и заданий. Например, цифровые инструменты могут значительно повысить эффективность такого активного метода обучения, как анкета, викторина. Педагог может провести тест с использованием технических устройств и быстро оценить начальный уровень учащихся, потратив всего несколько минут на получение и анализ достоверной информации.

Умение использовать технологии — это жизненный навык и важный вид грамотности. Сегодня речь идет о глубоком понимании цифровой среды, которая обеспечивает интуитивную адаптацию к новым контекстам и совместному созданию контента с другими обучающимися.

При всех неизменных плюсах использования цифровых инструментов в проектной деятельности возникают следующие проблемы:

1. Материально-техническая база учебного заведения. Хотя здесь существенным оказывается и неиспользование IT-технологий во внеурочное время, так как обучающиеся, хорошо разбирающиеся в технике, более мобильны в этом плане. Минимальным комплектом оборудования класса является персональный компьютер (ПК), проектор, колонки, экран или мобильный класс.
2. Отдельного внимания заслуживает проблема защиты здоровья обучающихся. Естественно, при интенсивном использовании информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) страдает и психическое и физическое здоровье обучающихся, поэтому весь процесс использования цифровых инструментов должен сопровождаться с соблюдением техники безопасности и профилактикой заболеваний, в соответствии с регламентом Санитарных правил.
3. Недостаточная ИКТ-компетентность педагога. Преподаватель должен не только в совершенстве знать содержание всех компьютерных программ, но и понимать технические характеристики оборудования и уметь работать с основными приложениями, мультимедийными программами и Интернетом [10].

Нами было проанализировано множество существующих программ и цифровых инструментов, используемых для иноязычного обучения и контроля знаний [9,15].

Проанализировав основную информацию о существующих аналогах, можно выделить современные тенденции систем контроля знаний:

- использование видеоматериалов и интерактивных материалов для изучения (упражнений, книг, tutorиалов, презентаций и т. д.), которые разбиты на части, а каждый новый материал сопровождается примерами и контрольными заданиями;
- использование тестов после каждой логической части материала и экзаменов в самом конце обучения для проверки степени освоения материалов обучающимися;
- использование целей, достижений и рангов для соревнований между пользователями;
- использование материала (доступного как в он-

лайн, так и оффлайн режиме), который подходит как новичкам, так и продвинутым пользователям;

- изменение материала с учетом современных тенденций и изменений в преподаваемой области.

Использование современных тенденций позволяет частично обойти основные проблемы контроля знаний [2,5,10]:

- проблема плагиата при решении задач;
- сложности в самой технологии обучения, которая может не в полной мере раскрыть индивидуальность пользователя;
- отсутствие непосредственного контакта с преподавателем.

Таким образом, дистанционные технологии – это инструмент активного самостоятельного обучения, проходящего под чутким, но ненавязчивым руководством со стороны опытных педагогов. Дистанционные технологии позволяют сделать учебный процесс по-настоящему интересным, а восприятие даже самого сложного учебного материала будет проходить намного легче.

Основными цифровыми инструментами для контроля знаний обучающихся являются:

Kahoot — это бесплатный инструмент для ответов обучающихся, позволяющий проводить викторины, вести дискуссии и собирать данные опросов. Kahoot позволяет проектировать викторины с несколькими вариантами ответов, а также опросы, согласно которым данные заполняют на месте; вопросы викторины и опросы стимулируют быстрые учебные решения, а также обсуждение всего класса или группы.

Quiz, Simpoll - сервис для веб-инструментов, создания викторин для проведения экспресс тестов, викторин, опросов по различным предметам.

1. Облачные технологии:

Skype – это программное обеспечение, позволяющее общаться по всему миру. Миллионы частных лиц и компаний используют Skype для бесплатных видео и голосовых, индивидуальных и групповых звонков, отправки мгновенных сообщений и обмена файлами с другими людьми в Skype.

Алиса, Siri – это голосовой помощник, основанный на искусственном интеллекте, который может распознавать человеческую речь, отвечать голосом и выполнять определенные команды.

Онлайн доска (Miro.com, Bitpaper.io, Witeboard.io) – это учебное пространство, где учителя, и ученики могут писать и общаться с обучающимся в режиме реального времени через Интернет, что позволяет пользователям проводить мозговой штурм и визуализировать идеи с помощью различных инструментов рисования или редактирования, таких как карандаш, ластик и т.д.

2. Цифровые инструменты для внеурочной деятельности:

Fotor, Canva – эти ресурсы уже больше относятся к подготовке мультимедийных материалов для презентаций, в том числе для социальных сетей. Услуги доступны онлайн, есть также мобильное приложение. Например, Canva – это онлайн-платформа для работы с графикой, фотографиями и изображениями. Вы можете делиться своими проектами со своей командой, создавать баннеры, приглашения, презентации и видео. Благодаря интуитивно понятному интерфейсу им могут пользоваться даже новички.

QR – коды. Это тип двумерного (2D) штрих-кода, который используется для обеспечения простого доступа к онлайн-информации через цифровую камеру на смартфоне или планшете.

3. Цифровые инструменты для организации и проведения дистанционных курсов, конечно, работа в этих сервисах больше подходит для организации педагогами занятости обучающихся:

Google Classroom – это набор онлайн-инструментов, которые позволяют педагогам ставить задания, отправлять работы учащихся, выставлять оценки и возвращать оценки. Он был создан как способ избавиться от бумаги в классах и сделать цифровое обучение возможным;

Moodle – это система управления обучением, используемая для управления, предоставления и оценки обучения и обучения в режиме онлайн. Moodle LMS позволяет создавать и загружать контент для электронного обучения, доставлять его своим обучающимся, оценивать их по этому контенту, отслеживать их прогресс и признавать их достижения.

4. Обучающимся следует рекомендовать использовать электронные библиотеки, виртуальные музеи и выставки, а также цифровые платформы для соревнований и олимпиад. Элементом цифровой образовательной среды для организации внеклассных мероприятий могут стать персональные сайты педагогов.

5. Сетевая проектная деятельность занимает особое значение для организации проектной деятельности [15]. При организации сетевой проектной деятельности полезно использование технологии Wiki, позволяющей каждому пользователю участвовать в разработке содержания интернет-проекта в качестве полноценного автора.

6. Веб-квесты, предоставляющие возможность самостоятельно разрабатывать веб-квесты обучающимися [7].

7. 3D-моделирование и конструирование.

Moodle при этом является наиболее значимым, универсальным и востребованным цифровым инструментом, поскольку позволяет не только размещать мате-

риалы с разграничением доступа, но и реализовывать такие важные аспекты образовательного процесса, как тестирование. В соответствии с классификацией вопросов, тестовые задания можно разделить на:

- Закрытые тестовые задания.
- Открытые тестовые задания.

Открытые задания – это задания, где ответ на вопрос является максимально свободным и гибким. Закрытым называется тестовое задание, в котором наряду с вопросом дается совокупность ответов, необходимо включающая в себя и правильный ответ. В иноязычном обучении обычно используются закрытые задания [5,12].

Таким образом, классификация наиболее часто используемых форм тестовых заданий представлена в таблице 1.

Таблица 1.

Классификация тестовых заданий в иноязычном обучении.

Полностью закрытые тестовые задания:	Полузакрытые тестовые задания
1.1 задания для дихотомического выбора правильного ответа	2.1 тестовые задания на установление последовательности
1.2 задания для альтернативного выбора правильного ответа	2.2 тестовые задания на установление соответствия
1.3 задания для альтернативного выбора нескольких правильных ответов	
1.4 задания для альтернативного выбора правильного ответа, с условием возможности отсутствия такого среди перечисленных	

При разработке электронного образовательного ресурса важным этапом является формирование алгоритма проверки знаний обучающихся. Промежуточный контроль теоретических знаний целесообразнее всего разрабатывать в виде теста, так как этот метод контроля полностью автоматизирован и не требует участия педагога. На этапе разработки тестов авторы курсов интересуются возможными видами тестовых вопросов. Приведём некоторые из них, реализованные в Moodle LMS:

Множественный выбор. Позволяет обучающемуся выбрать один или несколько правильных вариантов ответа, каждый из которых имеет свой вес относительно общего количества баллов за вопрос. В настройках вопроса есть опция «Только один вариант ответа», преобразующая вопрос в вид «Одиночный выбор».

В соответствии с приведенной классификацией данная форма тестового задания является закрытым тестовым заданием и может быть реализована в виде одного из трех вариантов (1.1–1.3). Задания данного типа являются

наиболее широко используемыми тестовыми заданиями.

Таким образом, можно сказать, что цифровизация помогает в обучении, делает проектную деятельность интересной и, прежде всего, более продуктивной там, где учитель является всего лишь наставником. Цифровые инструменты – это средство для понимания собственной образовательной стратегии обучающегося. Геймификация может быть особенно эффективной в контексте проверки знаний студентов, в особенности исходя из классификации тестовых заданий характерных для иноязычного обучения.

На данный момент времени, в преподавании лингвистических дисциплин в ВУЗе, в особенности иностранного языка наибольшую роль играет мотивация [3,15]. Мотивацию можно назвать ключевым элементом в получении качественного образования.

Геймификация как способ мотивировать людей на совершение определенных действий уже была применена во многих сферах, самый яркий пример – бизнес [4,9,14].

Очевидно, что геймификация – это “применение элементов игры в не-игровом контексте”, являющейся средством образовательной деятельности.

В таблице 1 представлен список отличий игры от геймификации [13]: часто эти два понятия подменяют, хотя можно выделить довольно существенные отличия. Вероятно, это объясняется тем, что “игра” и “геймификация” созвучны на языке-источнике термина (английском): game (игра) и gamification (геймификация).

Таблица 2.

Основные отличия игры от геймификации.

Игра	Геймификация
Определенные правила и цели	Набор заданий, выполнение которых подразумевает награду (баллы, значки)
Вероятность поражения	Поражение невозможно, «уровень» можно повторить неограниченное количество раз: основная цель – мотивировать людей на выполнение определенных действий
Получение внутреннего награждения (intrinsic reward) от процесса игры	Вероятность внутреннего награждения
Создание игры – это сложный и дорогостоящий процесс	Осуществление геймификации – более легкий и менее дорогостоящий процесс
Содержание обычно трансформируется, чтобы соответствовать сюжету игры	Игровые элементы добавлены без сильного изменения содержания

Если сравнивать с грамматикой языка, то динамикой являются основные правила, механиками - глаголы, а компонентами - существительные. Все элементы должны быть окружены эстетикой игры, а также игровым опытом, при этом находясь в рамках кейсов.

Можно сделать вывод о том, что технологии геймификации являются достаточно хорошо совместимыми для иноязычного обучения студентов неязыкового ВУЗа, представленная выше модель дизайна геймификации является крайне вариативной и позволяет создание и реализации множества кейсов, без потери интереса к их решению и позволяет комплексно оптимизировать самые разные аспекты иноязычного обучения студентов, на фоне обеспечения их высокой мотивации к обучению.

Далее в таблицах 3 представлены данные испытуемых экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах и в дальнейшем проведен анализ состояния и динамики изменений результативности обучения студентов и связи данного фактора с внедрением геймификации. В Экспериментальной группе были отобраны студенты с уровнем мотивации выше среднего, а в контрольной – средний уровень и ниже.

Анализ данных, представленных в таблице 3 позволяет сделать вывод о том, что внедрение геймификации было крайне эффективным в развитии личностных качеств испытуемых, в особенности связанных с личностной мотивацией. Стоит особо отметить то, что минимальные значения показателей существенно возросли, что говорит о высокой эффективности предпринятых мер для работы с неуспевающими и немотивированными обучающимися.

Так же следует отметить рост средних значений, которые на контрольном этапе по большинству показателей испытуемых находятся в диапазоне выше среднего. Особенности мотивации были повторно исследованы при помощи Методики диагностики позитивной (надежды на успех) и негативной (боязни неудачи) мотивации (МУН) А.А. Реан. (Таб. 3., 4.)

Анализ данных, представленных в таблице 4 позволяет сделать вывод о том, что показатели испытуемых демонстрируют существенную и равномерную положительную динамику, в частности значимо вырос наиболее важный для развития говорения показатель – способность к фонетическому кодированию.

Итак, в статье рассмотрены понятия и сущность внедрения геймификации в процесс иноязычного образования обучающихся и цифровых инструментов, изучены цифровые инструменты, подробно представлена работа с сервисами Moodle, как средства размещения программно-методического комплекса (ЭОК), так же

Таблица 3.

Особенности мотивации испытуемых экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах.

	Min	Max	Сред. значение	Станд. отклонение	Дисперсия
Констатирующий этап	6	14	9,16	5,99	2,13
Контрольный этап	10	18	14,6	4,11	3,36

Таблица 4.

Результаты диагностики когнитивных способностей, влияющих на эффективность освоения иностранного языка экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах.

Шкала	Констатирующий этап			Контрольный этап		
	Min	Max	Сред. значение	Min	Max	Сред. значение
Способность к фонетическому кодированию	2	7	5,22	4	10	7,19
Грамматическая чувствительность	2	7	6,93	5	9	7,91
Ассоциативная память	3	8	6,13	5	10	7,01
Способность к индукции	3	7	6,24	4	10	7,86

представлен анализ эффективности использования цифровых инструментов внедрения геймификации в процесс иноязычного образования обучающихся.

В ходе анализа психолого-педагогической литературы были выделены методологические подходы к организации внедрения геймификации в процесс иноязычного образования обучающихся: личностно-ориентированный подход, деятельностный подход, системный подход, компетентностный подход.

В работе рассмотрены понятия и сущность внедрения геймификации в процесс иноязычного образования обучающихся, предусмотренные стандартами на разных ступенях образования.

Недостатком внедрения Цифровой образовательной среды могут стать минимизация “живого” общения, нежелание возрастных педагогов повышать квалификацию, отсутствие материально-технической базы – цифровой среды и др.

Авторами статьи проанализированы особенности преподавания и организации внедрения геймификации в процесс иноязычного образования с использованием цифровых ресурсов, которые подразумевают наличие знаний цифровых инструментов, где необязательно знать все имеющиеся цифровые инструменты, достаточно владеть простыми и быстрыми.

Полученные результаты теоретического и практического исследования дают основание считать, что поставленные задачи выполнены.

Использование цифровых инструментов в преподавании и обучении должно осуществляться систематически для укрепления и улучшения материально-технической базы, подготовке методик и непосредственного образования. Практическая значимость проделанной работы заключается в том, что она может послужить основой для дальнейших научных исследований в области применения современных цифровых технологии для формирования обучающего пространства.

Таким образом, для эффективного построения этапов внедрения геймификации в процесс иноязычного образования и самой работы по проекту на помощь обучающимся и педагогам приходят цифровые технологии. На сегодняшний день цифровые инструменты обучения по функциональности и восприятию можно охарактеризовать, как набор инструментов для оптимального доведения информации до обучающихся; инструментальный набор, позволяющий создавать различные учебные материалы; набор цифровых ресурсов, оптимизирующих методы преподавательской деятельности.

Тем самым можно констатировать достижение цели и задач данной статьи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева Т.И., Высокос М.И. Применение метода case-study в преподавании // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – №10–2. – С. 81–83.
2. Жуматова М.Г., Мырзабаева Н.А. Метод кейс-стади в обучении студентов в вузе // Вестник КазНМУ. – 2015. – №1. – С. 390–391
3. Исаева Е.Р. Новое поколение студентов: психологические особенности, учебная мотивация и трудности в процессе обучения первого курса // Медицин-

- ская психология в России: электрон. науч. журн. – 2012. – №4 (15). – URL: http://mprj.ru/archiv_global/2012_4_15/nomer/nomer20.php (дата обращения: 27.01.2020).
4. Игровые элементы геймификации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://4brain.ru/gamification/igrovyje-jelementy.php> (дата обращения: 28.10.2024).
 5. Садчиков И.А. Обучающие видеоигры, как одна из современных тенденций образования в России [Текст] / Садчиков И.А., Ярина С.Ю., Суслова И.А. // Новые информационные технологии в образовании и науке: материалы X междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2017. – с. 216–220.
 6. Сидельник Э.А. Особенности использования метода case study в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2011. – №10. – С. 129–136
 7. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2022 годы [Электронный ресурс]. – URL: fcpr.rf, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус. – (Дата обращения: 26.10.24).
 8. Шабалина О.А. Разработка обучающих компьютерных игр: как сохранить баланс между обучающей и игровой компонентой? [Текст] / О.А. Шабалина // Образовательные технологии и общество. – 2013. – №3. – С.587–602.
 9. Ярина С.Ю. Обучающие компьютерные игры [Электронный ресурс] / С.Ю. Ярина // Мастерство online – 2015. – 4(5). – Режим доступа: <http://ripo.unibel.by/index.php?id=917> (дата обращения: 12.10.2024).
 10. Gamification in Education [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.learning-theories.com/gamification-in-education.html>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. англ. – (Дата обращения: 26.10.2024)
 11. Kevin Werbach [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://werbach.com/> (дата обращения: 28.10.2024).
 12. Kölling M. Game Programming in Introductory Courses with Direct State Manipulation [Электронный ресурс] / M. Kölling, P. Henriksen // Proceedings of ITiCSE'05. – Lisbon, Portugal, 2005. – Режим доступа: <http://www.greenfoot-center.de/download/pdf/2005-06-ITiCSE-greenfoot.pdf> (дата обращения: 28.10.2024).
 13. Soman D. A Practitioner's Guide to Gamification of Education / D. Soman, W. Hsin-Yuan Huang. – Toronto: University of Toronto, 2013. – 29 p.
 14. Yu-kai Chou: Gamification & Behavioral Design [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://yukaichou.com/> (дата обращения: 28.10.2024).
 15. Williams K.C. Five Key Ingredients for Improving Student Motivation / K.C. Williams, C.C. Williams. – New York: Springer, 2011. – 23 p.

© Кондрахина Наталья Геннадиевна (NKondrakhina@fa.ru), Южакова Нина Евгеньевна (NYuzhakova@fa.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

О НАСТАВНИЧЕСТВЕ В ВУЗЕ ПО МОДЕЛИ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ-ПРЕПОДАВАТЕЛЬ» В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАЕМЫХ ДИСЦИПЛИН

Кондрахина Наталья Геннадиевна

*Кандидат филологических наук, доцент, Финансовый университет при Правительстве РФ, (г. Москва)
NKondrakhina@fa.ru*

Петрова Оксана Николаевна

*Кандидат технических наук, доцент, Финансовый университет при Правительстве РФ, (г. Москва)
ONPetrova@fa.ru*

TO THE ISSUE OF DEVELOPING PEER MENTORING FOR ACADEMIC STAFF IN UNIVERSITIES WITHIN THE CONTEXT OF THE SUBJECTS TAUGHT

**N. Kondrakhina
O. Petrova**

Summary: The article claims that mentoring in modern universities should consider the special features of subjects taught. It considers the evolutionary processes in mentoring and examples of the best foreign practices in the field, looks at types of mentoring, its tasks, and the ways to put in action peer mentoring for academic staff. The authors also focus on the mentor's contribution to the quicker process of organizational, corporate, and professional adaptation of novice university teachers. The theoretical reasoning is supported with the description of running mentoring programs when teaching ESP (English for Special Purposes) at the Department of English for Professional Communication in the Financial University under the Government of the Russian Federation.

Keywords: coaching in education, mentoring, professional adaptation, English for Special Purposes, hard and soft skills.

Аннотация: Статья посвящена вопросу реализации программ наставничества в современном вузе с учетом специфики преподаваемых дисциплин. Рассматриваются вопросы эволюции наставничества в образовании, зарубежный опыт, типология, задачи и способы организации наставничества в вузе по модели «преподаватель-преподаватель». Особое внимание уделено помощи наставника для ускорения организационной, корпоративной и профессиональной адаптации вновь принятых на работу преподавателей. В качестве примера описана практика наставничества применительно к преподаванию дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» на кафедре английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ.

Ключевые слова: наставничество в образовании, менторинг, профессиональная адаптация, иностранный язык для специальных целей, профессиональные и надпрофессиональные навыки.

С древних времен знания, умения и навыки передавались от более опытного, умелого и знающего человека к менее опытному. Этот процесс назывался менторством (наставничеством). В качестве наставников выступали родители, уважаемые сограждане, опытные воины, умелые ремесленники, служители церкви.

В истории образования корни наставничества уходят в Древнюю Грецию, где придавали большое значение передаче знаний и навыков от старшего поколения к младшему. Примерами известных наставников являются Ментор - наставник Телемаха, Аристотель - наставник Александр Македонского, философы Сократ, Платон, Жан-Жак Руссо. Их взгляды на цели и методы наставничества и даже возраст наставников значительно различались. В Средние века наставничество часто имело форму ученичества, где мастер сам выбирал ученика для обучения искусству или ремеслу. [1]

В России 17-х-18-х веков изначально слово «наставник» имело значение «учитель», «воспитатель», позднее «руководитель». В учебных заведениях была официальная должность наставника для учеников. Наиболее известными теоретиками и практикам российского настав-

ничества, которые помимо прочего продвигали мысль о необходимости самосовершенствования самого наставника, являлись К.Д. Ушинский, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко.

В довоенный период в СССР наставничество охватывало не только подготовку кадров в профессиональных технических училищах и на предприятиях, но и в общеобразовательных школах, где Наркомпросу рекомендовалось организовать систематическую помощь опытных учителей молодым. В 60-е годы наставничество стало частью профессиональной подготовки учителей, но в 70-е годы оно вновь сместилось в сторону профессионально-технического образования и производственного обучения. При этом наставниками назначались авторитетные немолодые профессионалы, а в задачу им помимо введения молодого специалиста в профессию вменялось идейно-политическое, нравственное, трудовое воспитание личности. [1]

В 1990-е гг. наставничество как средство профессиональной подготовки и воспитания в России почти перестало применяться. Сейчас наставничество, наряду с менторством и коучингом, рассматривается как помощь

в достижении определенного профессионального уровня, повышения квалификации, адаптации и обучения на рабочем месте, выбора индивидуальной образовательной траектории.

В настоящее время в разных странах практикуются разные формы наставничества в образовании. В первую очередь методология наставничества в образовании в зарубежной практике направлена на развитие и обучение управляющих кадров. К примеру, британская модель наставничества является директивной, наставником часто является непосредственный руководитель. Модель «преподаватель-преподаватель» обычно не предполагает совмещение роли руководителя и наставника. Европейская модель является по сути моделью менторинга, взаимосодействия и взаимообогащения и часто называется «развивающее наставничество». В ряде стран (Китай, Корея) участие молодого педагога в программе наставничества является обязательным, а наставник должен иметь специальную многочасовую подготовку и не менее 15 лет стажа. В американской системе наставничества в образовании практикуется «спонсорское наставничество», которое имеет односторонний порядок – от начальника к наставляемому. В Канаде наставничество реализуется через нерегулярные консультации. В Эквадоре будущие наставники должны пройти 240 часов теоретической и 880 часов практической подготовки, они работают со всем коллективом учебного заведения. [1, 2, с.52]

В России тема наставничества в образовании является одной из центральных в нацпроекте «Образование», включая федеральный проект «Молодые профессионалы». Президент РФ В.В. Путин также неоднократно высказывался о необходимости возрождения наставничества.

В данной статье предполагается на примере Финансового университета при Правительстве РФ рассмотреть тему наставничества педагогов, в частности модель «преподаватель-преподаватель», с учетом специфики преподавания дисциплины «Иностранный язык для профессиональных целей».

Существуют различные определения наставничества в образовании. Во многих работах приводится анализ различных определений наставничества, в том числе английских авторов Д. Меггинсона, Д. Клаттербака, Ю. Андерсена и А. Шеннона. По их мнению наставничество – это процесс обучения и воспитания, в ходе которого человек, обладающий значительным опытом и знаниями, реализует эталонную функцию, осуществляет обучение, опеку, поддержку, консультирование, а также оказывает дружескую помощь менее опытному и знающему, с целью содействия личностному и (или) профессиональному росту и развитию последнего. [2, 3. с.233]

Наиболее емким представляется определение Д. Клаттербака (David Clutterbuck): «Наставник — это более опытный человек, готовый делиться знаниями с менее опытным человеком в отношениях взаимного доверия». [4. с.12]

В свою очередь в «Положении о системе наставничества и менторинга для работников Финансового университета» (далее Положение) дается следующее определение наставничества. «Наставничество - форма развития профессиональных и над-профессиональных (soft-skills) компетенции под руководством наставника, с ориентацией на прикладную деятельность работника по функционалу, направленная на совершенствование и надлежащее выполнение функционала вновь принятого, либо переведенного на другую должность, работника, ускорение процесса адаптации и приобщение к корпоративной культуре университета». [5]

В отличие от общепринятого понимания менторинга, как специальным образом организованного долговременного процесса поддержки, наставляемого во время важных карьерных изменений, когда необходимо адаптироваться к новой профессиональной роли, Положение Финансового университета определяет менторинг, как передачу экспертных знаний в ходе краткосрочных консультаций, т.е. применяется флэш-модель наставничества. Предлагаются четыре направления менторинга: научно-исследовательская деятельность, преподавательская деятельность, организационно-управленческая деятельность, цифровая экосистема университета. Для преподавательского состава наибольший интерес представляют два первых направления.

Статьи, посвященные наставничеству, преимущественно рассматривают такие вопросы, как роль наставничества в становлении современной образовательной организации, современные модели и технологии наставничества, способы и показатели измерения успешности наставничества, подготовка наставников и готовность педагогов к наставнической деятельности. [6, 7. 8]

Отдельно стоит упомянуть работу В.И. Блинова, Е.Ю. Есениной и И.С. Сергеева, в которой рассматриваются методологические аспекты наставничества, подходы к отбору наставников, условия результативности их деятельности, а также типология и риски наставничества. [9]

Если рассматривать модели наставничества в образовании, то в зависимости от того, кто выступает в качестве наставляемого, преимущественно применяются традиционная (для молодых педагогов) и партнерская модели. Партнерская модель предполагает, что наставником выступает преподаватель, равный наставляемому по должности и уровню, но имеющий опыт работы в конкретном образовательном учреждении или области.

Практикуется также групповое наставничество (один наставник работает с несколькими наставляемыми). Пара «наставник-наставляемый» определяется на уровне кафедры и/или образовательного департамента сроком на один год. С учетом быстрого развития цифровых технологий, на практике также наблюдаются элементы реверсивного наставничества, когда молодой преподаватель консультирует более возрастного коллегу, преимущественно в сфере современных цифровых технологий и искусственного интеллекта. При необходимости наставничество может быть частично виртуальным, т.е. реализовываться он-лайн. Модель ученичества (система взаимоотношений «мастера и подмастерья») не применяется. Отдельного подхода, особенно в плане нижеперечисленных видов адаптации, требуют принятые на работу в российские вузы иностранные преподаватели.

Выбор вышеназванных моделей наставничества обусловлен тем, что приоритетом при приеме на работу в Финиуниверситет пользуются молодые преподаватели и преподаватели с ученой степенью. В наставничестве для этих категорий есть общие и специфические аспекты.

Примерный перечень задач на период наставничества для обеих категорий, оговоренный в Положении, включает вводные вопросы, такие как знакомство наставляемого со структурой, нормативной базой, деятельностью, сайтом Финиуниверситета, его корпоративной культурой, предоставление информации о расположении корпусов и помещений университета. Наставляемый знакомится с нормативными документами по организации учебной и учебно-методической работы, контролю успеваемости, организации повышения квалификации, электронным заполнением планов и отчетов, проведением опросов «преподаватель глазами студентов» и т.д. Отдельно прорабатываются аспекты научной работы (подготовка научных публикаций) наряду с научной и внеаудиторной работой со студентами (недели иностранного языка, участие кафедры в общеуниверситетских мероприятиях).

Одной из задач наставничества в образовании, как и в других областях, справедливо считается ускорение адаптации вновь принятых на работу преподавателей и сотрудников. Быстрая адаптация снижает риск увольнения, сокращает и ускоряет период привыкания и улучшает качество работы на новом месте. Выделяют 6 видов адаптации при переходе на новую работу: корпоративную, социальную, организационную, технологическую, профессиональную и психофизиологическую. [10, с.36]

Корпоративная адаптация в нашем случае связана с ознакомлением с деятельностью вуза. Основным источником информации можно считать сайт Финиуниверситета. В задачу наставника входит указать необходимее источники информации, дать пояснения, в первую оче-

редь касательно подразделения, в котором наставляемый будет работать, а именно о структуре управления, регламентов, документооборота, процедур планирования и отчетности.

Социальная адаптация связана с корпоративной культурой. Наставник знакомит наставляемого с нормами поведения и общения в подразделении в частности и в университете вообще. Это особенно важно для преподавателей, для которых это не первое место работы в системе российского высшего образования, и для тех, кто ранее работал за границей, потому что у них уже существуют сложившиеся стереотипы поведения в коллективе. Для облечения создания отношений с коллегами на начальном этапе наставник может предоставить, помимо профессиональной, некоторую информацию о коллегах личного характера; возраст, хобби, наличие детей и домашних любимцев, готовность к общению, способность помочь профессиональным и бытовым советом.

Организационная адаптация предполагает помощь наставника в решении бытовых вопросов: где находится столовая, библиотека, коворкинг, преподавательская, где можно оставлять личные вещи, куда обращаться, если не работает компьютер или нужно заказать аудиторию для консультаций, принято ли справлять вместе праздники и т.д.

Техническая адаптация предполагает помощь наставника в решении вопросов включения наставляемого в цифровую экосистему университета, таких как открытие личного кабинета и работа в нем, создание адреса, логина и пароля для входа на корпоративную почту, пользования компьютерами в аудиториях и получения доступа к другим корпоративным ресурсам, при необходимости освоение оргтехники. В «Кузнице кадров» (платформа ФУ для повышения квалификации) и учебных подразделениях есть программы и курсы, которые наставник может рекомендовать наставляемому для этой цели.

Профессиональная адаптация относится к различным аспектам профессиональной деятельности преподавателя, включая *soft skills* (надпрофессиональные навыки) и *hard skills* (профессиональные навыки). Надпрофессиональные коммуникативные навыки напрямую не привязаны к определенной профессиональной сфере, но креативность, критическое мышление, умение работать в команде, терпение, настойчивость, умение мотивировать себя, коллег и студентов являются необходимой составляющей профессии педагога, и наставник, безусловно, может и должен оказать помощь в их формировании. По сути, речь идет о психофизиологической адаптации.

В отличие от надпрофессиональных навыков, профессиональные требования к преподавателю высшей

школы, помимо изложенных в Федеральных государственных образовательных стандартах, должны учитывать специфику преподаваемых дисциплин. Рассмотрим это на примере преподавания дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере».

Если речь идет о преподавании иностранного языка для специальных целей, наставнику нужно объяснить наставляемому необходимость владения помимо иностранного языка и методики его преподавания предметными знаниями, не говоря уж о терминологии. В меньшей степени это относится к дисциплине «Иностранный язык» на первом и втором курсах (там учебные материалы, к примеру, на бакалавриате охватывают вопросы макро- и микроэкономики), в большей и очень значительной степени к дисциплинам «Иностранный язык для профессиональных целей» и «Иностранный язык в профессиональной деятельности» на программах бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. Молодые ассистенты преподавателя и преподаватели, а также старшие преподаватели и доценты с опытом, но в другой сфере, этими знаниями, как правило, не владеют. Задачей наставника является объяснить, почему необходимо при подготовке к занятию прорабатывать экономические или технические понятия и концепции, какие источники применять для получения необходимых фоновых знаний, как себя вести в аудитории, если студенты задают предметный вопрос, ответ на который преподаватель не знает, каков должен быть порядок действий в случае академического мошенничества. Что касается источников для овладения профессиональной терминологией, то большинство учебников по английскому языку, подготовленных в Финиуниверситете, содержат глоссарий с толкованием терминов, используемых в курсе. К этим учебникам и учебным пособиям по английскому языку, разработанным преподавателями Финиуниверситета, также имеются методические указания в электронном виде для преподавателей, доступ к которым осуществляется через личный кабинет преподавателя.

Большинство преподавателей ведут занятия не на одной образовательной программе и часто на двух или даже трех отделениях (очном, очно-заочном и дистанционном), поэтому в первый год работы подготовка к занятиям требует существенных усилий. В отличие от третьего курса, на первых двух курсах программа по дисциплине «Иностранный язык» не различается по профилям внутри образовательной программы, поэтому ассистентов и молодых преподавателей, как правило, не ставят сразу вести занятия на третий курс. Это не относится к старшим преподавателям и доцентам с опытом работы, пришедшим в Финиуниверситет из других вузов, но и им требуется немало времени и сил, чтобы войти в курс дела. Здесь очень кстати будет помощь наставника в ознакомлении с учебно-методическим обеспечением дисциплин кафедры.

На кафедре английского языка и профессиональной коммуникации Финиуниверситета учебно-методическое обеспечение языковых дисциплин включает:

- базовый электронный учебный курс (ЭУК) на платформе Moodle и рабочую программу по дисциплине;
- базовый учебник и учебные пособия по английскому языку для разных образовательных программ и профилей, подготовленные преподавателями кафедры;
- размещенные на портале Финиуниверситета сборники кейсов и ролевых игр, тестовых и других заданий для аудиторной и самостоятельной работы студентов, в том числе для подготовки к разным формам контроля;
- методические рекомендации для студентов по выполнению этих заданий;
- базы тестовых заданий для текущего и промежуточного контроля, а также для самостоятельной работы студентов.
- учебно-методические рекомендации для преподавателей по дисциплинам (аналог календарно-тематического плана), где по каждому занятию указаны тематика, содержание занятия, основная и дополнительная литература, работа с техническими средствами и самостоятельная внеаудиторная работа.

В основную и дополнительную литературу включены учебники по профессиональному английскому языку зарубежных издательств, англоязычные аутентичные аудио и видео курсы по дисциплине с учетом специфики образовательной программы, используемые в преподавании дисциплины.

Наставник должен ознакомить наставляемого с учебно-методическим обеспечением преподаваемых дисциплин и педагогическими технологиями, рекомендуемыми к применению на занятиях по той или иной дисциплине.

Например, учебно-методическое обеспечение по дисциплине «Иностранный язык в профессиональных целях» предусматривает применение современных образовательных методов и технологий, отличных от методик, используемых при обучении General and Business English. (т.е. английского языка для бытовых целей и делового английского языка).

Например, при проведении занятий по ESP (English for Special Purposes) предусмотрено использование элементов технологии CLIL (Content and Language Integrated Learning – предметно-языкового интегрированного обучения). Это означает, что при подготовке учебных материалов и непосредственно на занятиях активно используются темы и материалы англоязычных ресурсов для обучения экономике, менеджменту, финансам, бух-

галтерскому учету и аудиту, банковскому делу, налогам и налогообложению, финансовым технологиям и так далее. Выбор тем осуществляется в соответствии с учебными планами профилей подготовки.

Отдельное внимание должно быть уделено системам балльной оценки при разных видах контроля. Такие системы едины для всех преподавателей кафедры.

Вопросам применяемых педагогических технологий и опыта в преподавании ESP посвящено значительное количество размещенных в электронной библиотеке e-library и других научно-метрических базах научных статей и монографий, изданных преподавателями кафедры. Наставник может порекомендовать наставляемому ознакомиться с некоторыми из них.

Практическую сторону наставничества представляет так называемое «обучение действием», т.е. взаимопосещения, посещение наставляемым открытых уроков, совместные уроки наставляемого и наставника, совместная разработка планов уроков для наставляемого (технология бинарного наставничества) с последующим посещением наставника для контроля выполнения плана. Формально наставник назначается учебным подразделением сроком на один год, на практике часто складываются долгосрочные отношения между наставником и наставляемым. Постепенно наставничество становится «коллективным», не в том смысле что к одному настав-

нику прикрепляется несколько подопечных, а в том, что, влившись в коллектив преподавателей своей смены, наставляемый начинает понимать, к кому с каким вопросом или проблемой лучше обратиться, т.е. наставничество не ограничивается взаимодействием только с официально назначенным наставником.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Наставничество является инструментом повышения качества образования. Наставничество в образовании, как и в других областях, охватывает профессиональные, организационные стороны и вопросы личностного развития. Наставник также помогает наставляемому в вопросах адаптации в новой для него образовательной среде. Процесс наставничества является обоюдным, т.е. наставник в контакте с наставляемым также обогащается новым опытом. Через наставничество происходит процесс передачи лучших практик и традиций педагогической профессии. Наставничество может реализовываться в разных формах в зависимости от конкретных потребностей образовательного учреждения. Наставничество в образовании по модели «педагог-педагог» обязательно должно учитывать специфику преподаваемой дисциплины. Наставничество является динамическим процессом и отражает вызовы времени. Чтобы быть эффективным, наставничество должно быть подкреплено нормативными документами, подлежать планированию, отчету и контролю. Подготовка наставников должна быть организована централизованно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Швецова А.С. Исторический аспект развития наставничества. URL: <https://www.informio.ru/publications/id7768/istoricheskii-aspekt-razvitiia-nastavnichestva> (дата обращения 08.02.2025)
2. Дудина Е.А. Наставничество в системе непрерывного профессионального развития педагогических кадров в Великобритании / Е.А. Дудина // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета - 2017. - №1. = С. 49–61.
3. Соина В.М. Наставничество как предмет научной рефлексии / В.М. Соина // Мир науки, культуры, образования. – 2020. - № 5 (84), - С. 232–234
4. D. Clutterbuck. Everyone needs a mentor: Fostering Talent in your organization. CIPD Publishing, 2004, 190 p.
5. Приказ по основной деятельности-№-1105_0- от 06.05.2022- Об- утверждении- положения- о- системе-наставничества-и-менторинга-для- работников-Финуниверситета. URL: <https://org.fa.ru/modules/mentoring/storage/app/public/22/> (дата обращения 08.02.2025)
6. Игнатъева Е.В., Рябкова Ю.В.. Исследование готовности преподавателей университета к осуществлению наставнической деятельности / Е.В. Игнатъева // Перспективы науки и образования. - 2018. - №4(34) - стр. 45–51
7. Камахина Р.С., Яковенко Т.В., Мавлюдова Л.У., Ярмиев И.З., Ахмадиева З.Ш., Яковенко К.С. Роль бинарного наставничества в формировании профессиональных компетенций будущих педагогов /Р.С. Камахина // Современные проблемы науки и образования - 2024. - №2. URL: <https://science-education.ru/article/view?id=33351> (дата обращения: 14.02.2025).
8. Зияева Г.А. Наставничество как важнейший элемент развития образовательной организации /Г.А. Зияева // V Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 25–26 марта 2020 г. – Казань: Центр инновационных технологий, 2020. – 528 с.
9. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент / В.И. Блинов // Профессиональное образование и рынок труда. - 2019, - №3, - С. 4–18
10. Каштанова Е.В. Современные методы адаптации персонала /Е.В. Каштанова //Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. -2019, - № 5 (44), С. 34–40

© Кондрахина Наталья Геннадиевна (NKondrakhina@fa.ru), Петрова Оксана Николаевна (ONPetrova@fa.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НЕЙРОСЕТЕВОЙ ПРОГРЕСС И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Конколь Марина Михайловна

кандидат педагогических наук, доцент, Московский государственный университет международных отношений (университет)
m.konkol@my.mgimo.ru

NEURAL NETWORK PROGRESS AND ITS IMPACT ON THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS

M. Konkol

Summary: The development of students' professional and communicative competence in higher education institutions with specific learning conditions, considering existing educational trends and the digitalization of public relations, is complicated by several departmental requirements related to the need to ensure the national security of the country.

This article examines the problem of introducing modern learning technologies into the process of preparing students in higher educational institutions of the Russian Federation and using the achievements of neural networks and artificial intelligence (hereinafter – AI). The current state of the implementation of AI technologies in the educational process is analyzed. Examples of the use of AI technologies in teaching are given and categories of computer programs using AI technology in Russian universities are described. The article proves that the use of AI ensures the formation of meta-competences due to the development of AI technology of individualized learning, which is formed in accordance with the requirements of informatization of education, it provides modeling of individual trajectories.

The variety of AI tools impresses with its variety of functionality. In medicine, it is used for diagnosis, disease prediction, and drug development. In space research, AI helps analyze huge amounts of data, optimize processes, and make decisions. In logistics, it improves warehouse management, cargo routing, and demand forecasting. AI tools significantly expand human capabilities in various fields of activity, allowing them to cope with tasks that would be impossible or extremely time-consuming manually.

Keywords: artificial intelligence, student training process, higher education institutions, educational process, digitalization of public relations.

Аннотация: Развитие профессионально-коммуникативной компетентности студентов в высших учебных заведениях со специфическими условиями обучения с учетом существующих тенденций образования и цифровизации общественных отношений осложняется рядом ведомственных требований, связанных с необходимостью обеспечения национальной безопасности страны. В данной статье рассматривается проблема внедрения современных технологий обучения в процесс подготовки студентов в высших учебных заведениях Российской Федерации и использование достижений нейросетей и искусственного интеллекта (далее – ИИ). Анализируется современное состояние внедрения технологий ИИ в образовательный процесс. Приводятся примеры применения технологий ИИ в обучении и описываются категории компьютерных программ с использованием технологии ИИ в вузах России. В статье доказывается, что использование ИИ обеспечивает формирование компетенций высшего порядка, взамен инструментальной цифровой компетентности, за счет развития ИИ-технологии индивидуализированного обучения, которая формируется в соответствии с требованиями информатизации образования, обеспечивает моделирование индивидуальных траекторий. Многообразие инструментов ИИ поражает своим разнообразием функционала. В медицине он используется для диагностики, прогнозирования заболеваний, разработки лекарств. В космических исследованиях ИИ помогает анализировать огромные объемы данных, оптимизировать процессы и принимать решения. В логистике он улучшает управление складами, маршрутизацию грузов и предсказание спроса. Инструменты ИИ значительно расширяют возможности человека в различных сферах деятельности, позволяя справляться с задачами, которые были бы невозможны или чрезвычайно трудоемки вручную.

Ключевые слова: искусственный интеллект, процесс подготовки студентов, высшие учебные заведения, образовательный процесс, цифровизации общественных отношений.

Инструменты ИИ представляют собой набор цифровых и программно-зависимых систем и платформ, которые обеспечивают функции в зависимости от рабочих мощностей, а также удовлетворяют интеллектуальному запросу различных областей. Такие инструменты применяются в различных индустриях и могут являться инструментами с открытым исходным кодом, то есть предоставлять доступ всем категориям пользователей, либо являться

лицензионными инструментами, предполагающими регистрацию, оплату, использование специализированного доступа (например, в случае с Российской Федерацией таким условием является подключение VPN, то есть сетевое подключение поверх другого сетевого подключения).[11]

В таблице 1 в качестве краткого примера представлены инструменты ИИ, используемые в разных областях.[1].

Таблица 1.

Инструменты ИИ, используемые в разных областях.

Область	ИИ-инструмент	Функционал
Бизнес и финансы	ChatGPT, Bard AI, NameSnack, Power Bi, Anyword, ClickUp	оптимизация работы, регулирование страхования и аудита, выявление мошенничества и краж, обслуживание клиентов
Менеджмент	ChatGPT, Bard AI, Monica, Jasper, Leonardo, Vee, Typewise, Luna, MS Designer, Paperpal	создание документов, организация выполнения задач, обслуживание клиентов, исследования и разработки
Коммуникации	ChatGPT, Bard AI, Graham, Predis, SocialBu, Editby, Contenda, FeedHive	управление контентом, маркетинг контента, создание контента или аудитории, анализ поведения
Логистика и транспорт	ChatGPT, Bard AI, SmartRoad, Cobot, Midjourney, Alexa, V7, PyTorch, AlexSoft, Transmetrics	наблюдение и распознавание, оптимизация бюджета, позиционирование и навигация, системная помощь
Медицина	ChatGPT, Bard AI, Alexa, Dost, Cradle, WhisperAI, Jasper, SwagAI, AutumnAI, HireYaY	медицинская помощь, консультации и обследования, диагностика и лечение, ведение документации
Сельское хозяйство	ChatGPT, Bard AI, Cobot, UAVs, YOLO, V7, SVM, RPA Studio, MS Designer	съемка и визуализация, сбор и хранение данных, интеллектуальное управление и помощник
Политика и управление	ChatGPT, Bard AI, Paperpal, OpenStax, Jasper, Monica, Typewise, MS Designer	администрирование, подготовка отчетов и презентаций, исследования и разработки

Представленные в таблице 1 инструменты состоят из цифровых и программно-зависимых средств и платформ, которые предлагают интеллектуальные функции для решения рабочих вопросов и функциональных задач. Таким образом, все вышесказанное обосновывает цель подготовки будущих специалистов в условиях нейросетевого обучения. Достижение поставленной цели считается возможным при решении следующих задач:

- теоретическое обоснование содержания обучения экспертных систем и систем искусственного интеллекта в процессе подготовки специалистов;
- анализ современной осведомленности специалистов в области искусственного интеллекта;
- анализ и систематизация мировых тенденций методологических особенностей изучения искусственного интеллекта в школах и вузах;
- совершенствование и внедрение основных элементов методической системы преподавания информатики в части формирования знание-ориентированных компетенций в подготовке будущих специалистов.

Таким образом, рассмотрение систем искусственного интеллекта и экспертных систем в качестве объекта исследования, разработка методической системы преподавания курса по основам искусственного интеллекта для будущих специалистов является актуальной и нерешенной проблемой.

Уследить за всеми, кто не успевает усвоить материал, получается не всегда. Уделить отстающим внимание и составить для них индивидуальный план – тем более. Поэтому это делегируют ИИ: он умеет выявлять сильные и слабые стороны учеников и подгонять под них образовательную программу.

В эпоху цифровой трансформации и быстрого развития технологий нейросети стали незаменимым инструментом в разных областях нашей жизни. Они уже доказали свою эффективность в распознавании образов, обработке природного языка, автономных транспортных средствах и даже в медицинских исследованиях. Однако кроме этих сложных областей нейросети проникают и в повседневные сферы нашей работы и обучения. Далее рассмотрим 6 сервисов, которые дают нам возможность создания презентаций с привлечением нейросетей.

Tome поможет создать презентации, выходящие за привычные рамки слайд-проектов. Сервис использует возможности нейросети и позволяет автоматически сформировать основу структуры и дизайна по запросу.

В **Tome** можно редактировать текст, добавлять таблицы, диаграммы, изображения, видео и анимацию. Доступны инструменты для встраивания веб-страниц, программ и проектов из Google Документов, Miго и других сервисов. При этом элементы работают в качестве интерактивных объектов внутри презентации. (Рис. 1.)

В режиме демонстрации можно перелистывать непрерывно страницами или переключать слайды. Совместная работа с другими пользователями над одной презентацией проходит в реальном времени. Пригласить коллег можно с помощью кнопки Share в меню.

В бесплатном режиме пользователю доступно 500 баллов на запросы к нейросети при создании структуры проекта, текста и картинок. За 10 долларов в месяц все ограничения отключаются, а также появляется возможность хранить файлы в PDF, добавлять собственные логотипы в презентацию и скрыть брендинг сервиса со страниц.

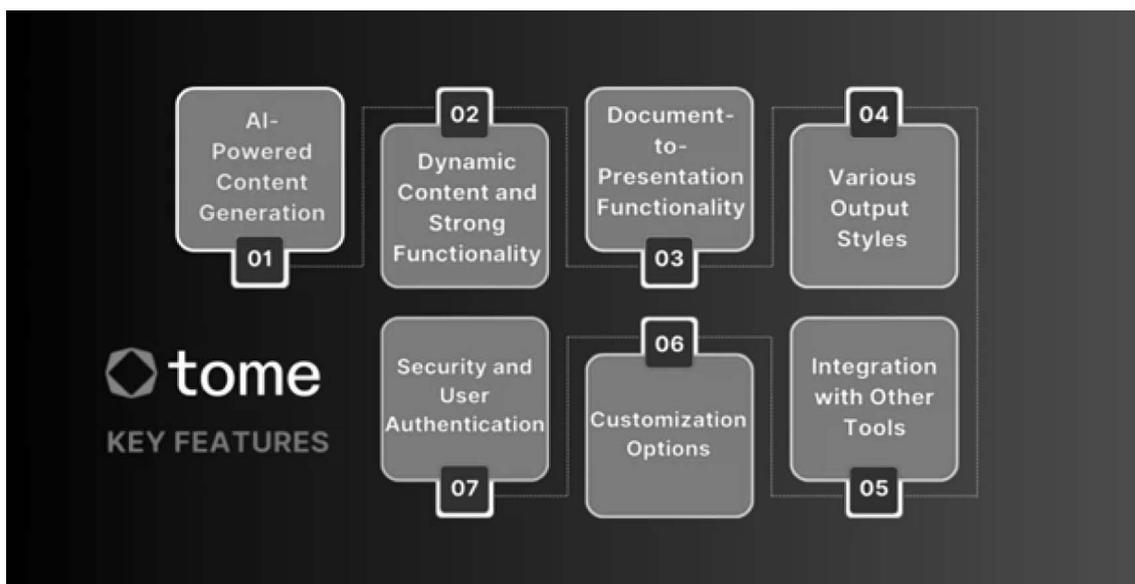


Рис. 1. Tome [10]

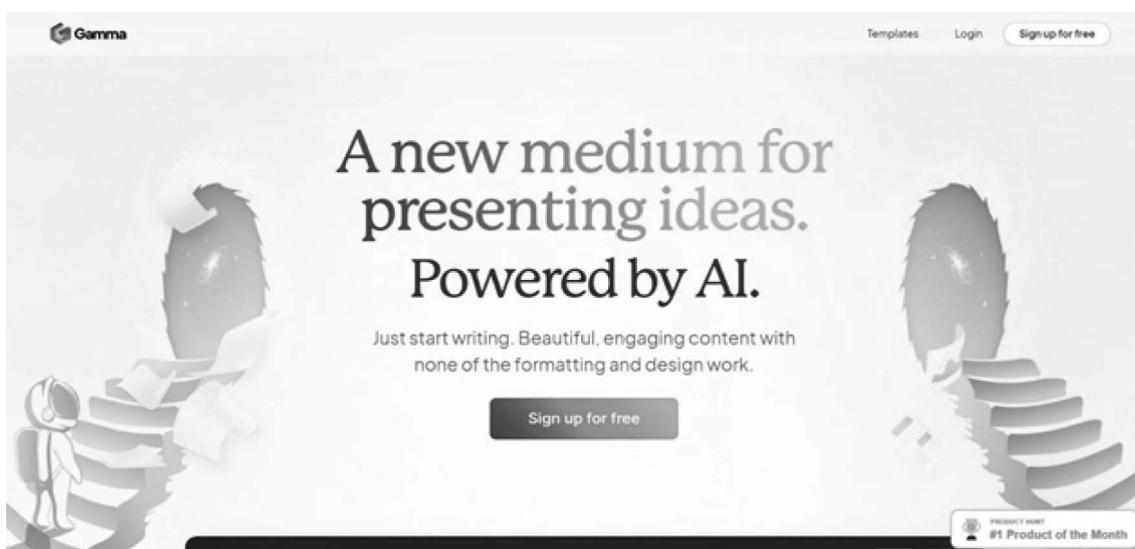


Рис. 2. Gamma [3]

В **Gamma** можно сгенерировать презентацию нейросетью с нуля, использовать готовые шаблоны или сохранить примеры из раздела Inspiration. Текст для слайдов можно загрузить из документов Google. (Рис. 2.)

Редактор позволяет добавлять карты с информацией, списки и колонки, картинки и диаграммы. В презентацию можно встроить видео по ссылке на один из самых популярных сервисов. Также в проекте можно использовать веб-страницы, программы, проекты из Office 365, Miro и многих других программ.

На странице работы ко всем элементам можно добавлять комментарии и реакции по эмодзи. Это пригодится не только для обсуждения с коллегами, но и для напоминаний себе. Совместное с другими пользователями ре-

дактирование происходит в реальном времени. Пригласить людей можно по ссылке с помощью кнопки Share.

Готовую презентацию можно экспортировать в формате PDF или напечатать на бумаге. На данном этапе сервис полностью бесплатный, но в будущем разработчики планируют ввести подписку стоимостью 10 долларов в месяц.

Этот сервис на основе нейросети помогает производить наборы слайдов с единственным выверенным дизайном. Beautiful.ai предлагает множество шаблонов, которые легко настроить в соответствии с заданиями проекта.

Дизайн макета презентации можно сгенерировать

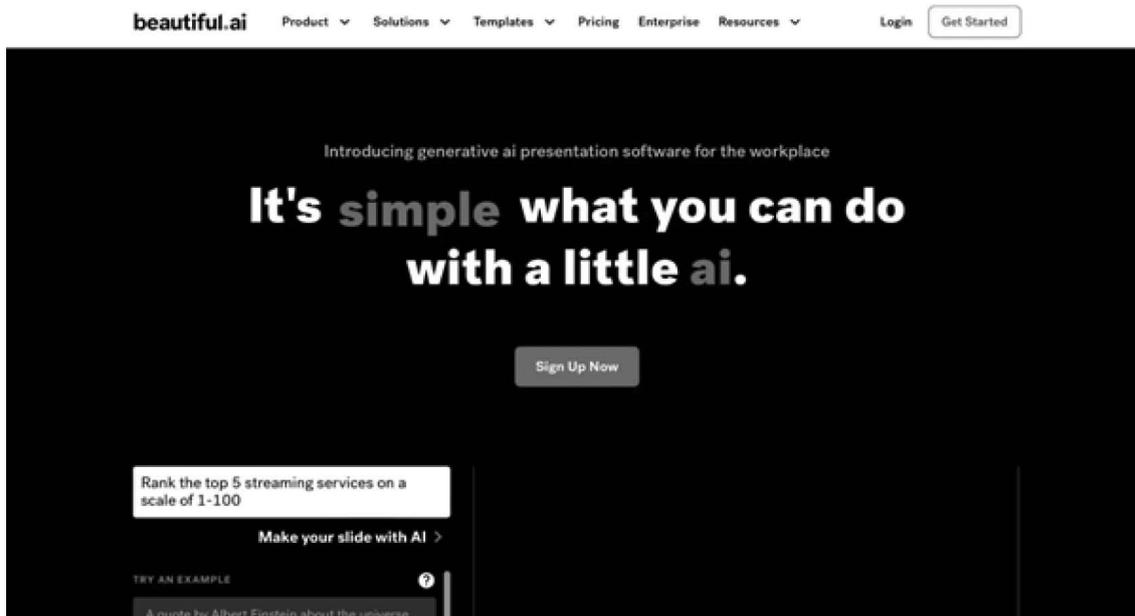


Рис. 3. Beautiful.ai [5]

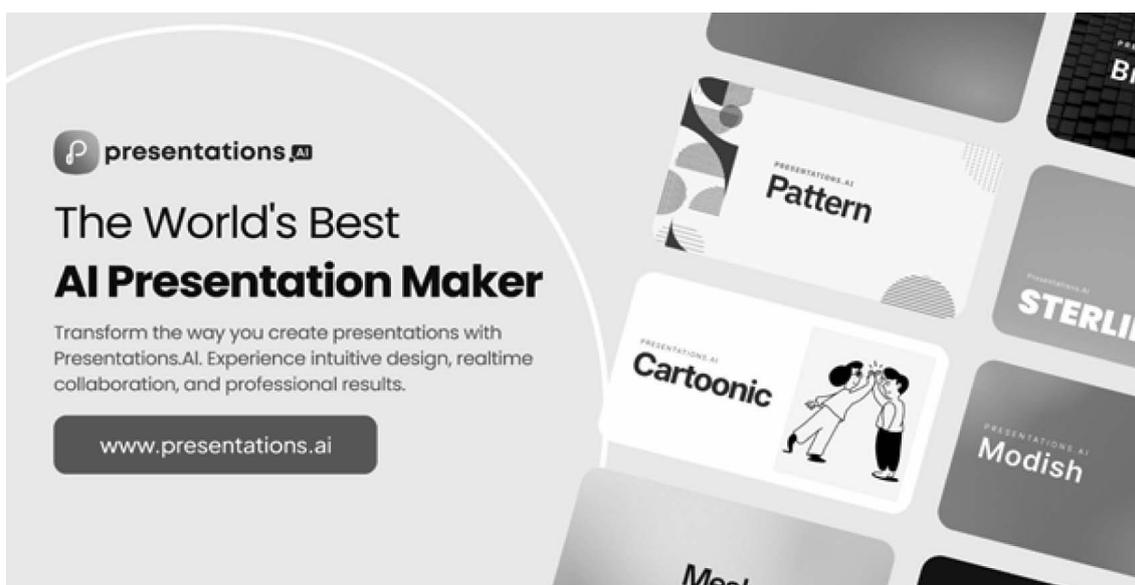


Рис. 4. Presentations.AI [6]

автоматически по описанию. Проекты поддерживают два режима оформления – классический и умный. В первом варианте все работает как в обычном редакторе типа PowerPoint, а во втором дизайн динамически подстраивается под содержимое слайдов.

Beautiful.ai поддерживает совместную работу, позволяя членам команды комментировать слайды без необходимости переписки в чате или по электронной почте. Файлы для проекта можно подгружать из Google Документов, Dropbox и Miro. Готовый результат экспортируется в формате PowerPoint. (Рис. 3.)

Сервис предлагает 14 дней тестового режима, затем

просит оформить подписку. Платить можно за каждый проект разово (45 долларов США в месяц) или за неограниченное количество документов (144 доллара США в год).

Presentations.AI помогает готовить презентации для бизнеса. Здесь достаточно выбрать тему и формат для генерирования, а нейросеть сделает все остальное. На выбор предлагается множество шаблонов, каждый из которых можно настроить. (Рис. 4.)

ChatBA позволяет быстро собирать основу для презентации. Система работает в связи с ChatGPT компании OpenAI. Пока сервис находится в бета-тесте, не все функ-



Рис. 5. ChatBA [2]

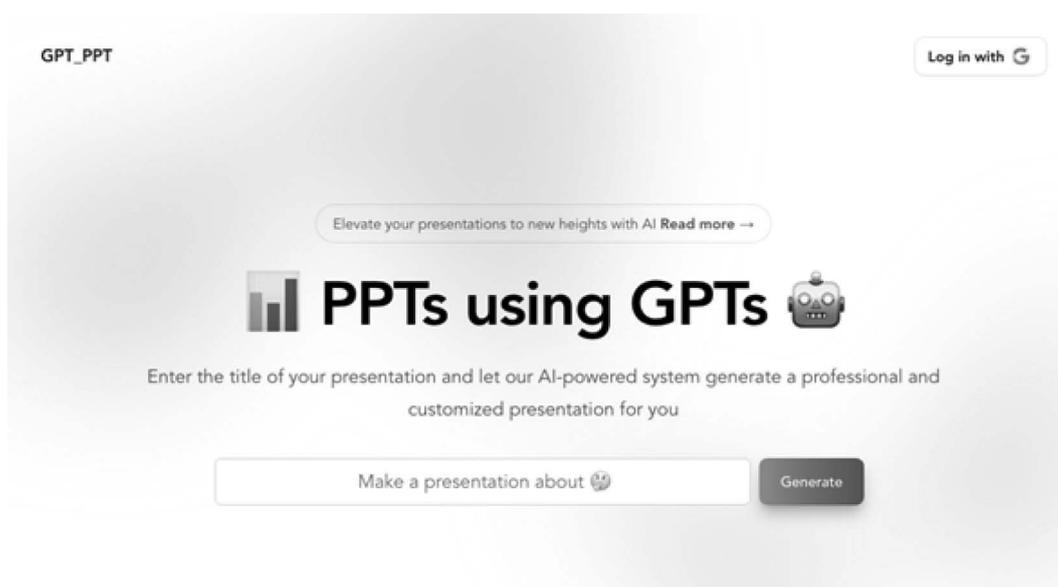


Рис. 6. GPT_PPT [4]

ции доступны, разработчики часто ограничивают количество запросов на создание проектов и предлагают использовать уже готовые примеры. (Рис. 5.)

В стабильном режиме, при отсутствии ограничений, достаточно ввести запрос в соответствующую строку, и нейросеть выдаст базовый вариант с дизайном и текстом. Создаваемые презентации не превышают 10 слайдов, пока нет возможности настроить их размер.

Если вы хотите изменить внешний вид проекта, можете выбрать одну из нескольких тем, но более подробные изменения придется делать вручную. Сервис поддерживает экспорт в форматы PowerPoint и PDF. ChatBA пока

доступен бесплатно.

GPT_PPT помогает создавать презентации в формате PowerPoint. Достаточно зарегистрироваться и указать тему работы. После этого сервис автоматически создаст небольшой проект, охватывающий основные пункты по введенному вами запросу. (Рис. 6.)

Результаты готовых файлов не всегда аккуратны и нет возможности редактировать их на сайте. Но вы всегда можете открыть их в PowerPoint и упорядочить. Если вы опытный пользователь приложения, то в связке с нейросетью сможете собирать презентации очень быстро. Сервис не требует оплаты.

В основу концепции методической системы преподавания основ экспертных систем будущих специалистов положено исследование А.А. Широких [12], которое показало, что, овладевая на практике методами получения, структурирования и представления знаний, будущие специалисты повышают уровень логического мышления и приобретают ряд важных с методической точки зрения метанавыков, владение которыми необходимо для будущей деятельности. В указанном исследовании предложен процесс подготовки будущих специалистов через организацию специального курса по теории искусственного интеллекта и экспертных систем, однако не указана необходимость интеграции учебного материала по теории искусственного интеллекта в дисциплины, связанные с методикой преподавания информатики. Открытым также остался вопрос выбора среды для исследования экспертных систем и искусственного интеллекта.

Выводы

Таким образом, с быстрым развитием искусственного интеллекта в условиях нейросетевого прогресса для людей становится все более важным обладать навыками и знаниями, необходимыми для навигации в этой техно-

логической среде. Одним из таких навыков является медиаграмотность, которая включает в себя способность критически и информативно получать доступ, оценивать и создавать медиасообщения. В век искусственного интеллекта медиаграмотность важна для формирования медиакомпетентности. Алгоритмы искусственного интеллекта часто используются для создания и распространения новостей, рекламы и других форм СМИ, и они могут влиять на наши убеждения, отношение и поведение. Важно, чтобы люди могли критически анализировать предоставляемую им информацию, понимать предвзятость и ограничения алгоритмов ИИ и принимать обоснованные решения.

Однако основы медиакомпетентности не являются врожденными, их нужно постоянно развивать.[7] Именно здесь интеграция инструментов и методов ИИ в современные педагогические подходы становится необходимой. Внедряя ИИ в образование, педагоги могут предоставить учащимся возможности для осмысленного и практического развития навыков медиакомпетентности. Кроме того, внедрение ИИ в образование может помочь учащимся понять принципы работы и потенциальные применения искусственного интеллекта, тем самым подготовив их к будущему.[9].

ЛИТЕРАТУРА

1. Adamu Muhammad & Aliyu Buhari & Aliyu Auwal. (2023). Emerging AI-Powered Instruments for Teaching & Learning: Issues and Challenges. URL: https://www.researchgate.net/publication/374581648_Emerging_AI-Powered_Instruments_for_Teaching_Learning_Issues_and_Challenges
2. Chat B.A. - Business Analysis AI Assistant [Electronic resource] // FullstackAI. – URL: <https://fullstackai.co/tools/chat-ba/> (date of access: 14.06.2024).
3. Gamma [Электронный ресурс]: платформа для создания презентаций с помощью ИИ. – Режим доступа: <https://gamma.app>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. англ. (дата обращения: 14.06.2024).
4. GPT PPT - AI PowerPoint Presentation Generator [Electronic resource] // TopAI.Tools. – URL: <https://topai.tools/t/gpt-ppt> (date of access: 14.06.2024).
5. Patel N. 7 Best AI Presentation Makers in 2023 [Electronic resource] // HubSpot Blog. – 2023. – URL: <https://blog.hubspot.com/sales/best-ai-presentation-maker> (date of access: 14.06.2024).
6. Presentations.ai [Электронный ресурс]: программное обеспечение для создания презентаций с использованием ИИ. – Режим доступа: <https://www.presentations.ai>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. англ. (дата обращения: 14.06.2024).
7. Svyrydenko D., Terepyshchyi S. Media Literacy and Social Responsibility of Educators in the Conditions of Information War: The Problem Statement. *Studia Warmińskie*. 2020. Т. 57. С. 75–83.
8. Terepyshchyi S. Educational Landscape as a Concept of Philosophy of Education. *Studia Warmińskie*. 2017. Т. 54. С. 373–383.
9. Terepyshchyi S., Khomenko H. Development of Methodology for Applying Non-Violent Conflict Resolution in Academic Environment. *Future Human Image*. 2019. Т. 12. № 94. С. 94–103.
10. Tome AI - The Future of Storytelling // Digital Alps. URL: <https://dialgips.com/tome-ai-the-future-of-storytelling/> (дата обращения: 14.06.2024).
11. Конколь М.М. Исследование функционального потенциала ИИ-инструментов в современном образовательном процессе / М.М. Конколь, И.Г. Игнатьева, Е.Д. Марыина, С.Н. Черная // *Мир науки, культуры, образования*. – 2024. – № 5(108). – С. 55–61.
12. Широких А.А. Методическая система подготовки учителя информатики по основам искусственного интеллекта: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Широких Анна Александровна; Омский государственный университет - М, 2007.

© Конколь Марина Михайловна (m.konkol@my.mgimo.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИССЛЕДОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МОДЕЛЕЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Ма Цяньли

Аспирант, Российский Государственный Педагогический Университет им. А.И. Герцена, (г. Санкт-Петербург)
610318928@qq.com

RESEARCH OF INNOVATIVE MODELS OF TRAINING SPECIALISTS IN MUSICAL AND THEATRICAL ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF THE EDUCATION SYSTEM IN THE UNIVERSITY

Ma Qianli

Summary: The article raises the issue of training specialists in the field of musical and theatrical activities in the system of higher education. Over several decades, the practice of training musical theater artists has been formed in the Chinese higher education system. Despite the successes achieved, there are still a certain number of problems and contradictions in Chinese musical and theatrical higher education. These include the following: traditional teaching methods that do not pay enough attention to the emotional expressiveness of performance; overload of the compulsory education program; difficulties in assessing the quality of students' training. The work presents innovative models for training future musical theater artists that can solve existing problems or mitigate their negative consequences if a complete solution is not possible. The experience of the Shandong Institute of Arts and the Shanghai Academy of Music are given as successful examples of the implementation of the proposed strategies.

Keywords: teaching system, teaching methods, innovative teaching, musical and concert activities, musical and theatrical education, training in the university.

Аннотация: В статье поднимается вопрос подготовки специалистов в области музыкально-театральной деятельности в системе высшего образования. За несколько десятилетий в китайской системе высшего образования сформировалась практика обучения артистов музыкального театра (мюзикла). Несмотря на достигнутые успехи, в китайском музыкально-театральном высшем образовании до сих пор существует определённое количество проблем и противоречий. В частности, к ним относятся следующие: традиционные методы в преподавании, уделяющие недостаточно внимания эмоциональной выразительности исполнения; перегруженность обязательной программы образования; сложности с оценкой качества подготовки студентов. В работе приведены инновационные модели подготовки будущих артистов музыкального театра, которые могут решить имеющиеся проблемы или смягчить их негативные последствия, если полное решение не представляется возможным. В качестве успешных примеров внедрения предложенных стратегий приводится опыт Шандунского института искусств, а также Шанхайской музыкальной академии.

Ключевые слова: система преподавания, методики преподавания, инновационное преподавание, музыкально-концертная деятельность, музыкально-театральное образование, подготовка в ВУЗе.

Введение

Актуальность исследования. За относительно непродолжительный период в Китае сформировалась система подготовки специалистов по музыкально-театральной деятельности. В настоящее время существуют различные высшие заведения во многих регионах Китая, где можно получить профессию в этой области; выпускники становятся артистами, вокальными исполнителями, педагогами музыкального и / или театрального искусства и т.д. Тем не менее, в настоящее время существует острая необходимость обновления моделей подготовки артистов музыкального театра, а также увеличения инновационной составляющей педагогического процесса.

Цель работы – анализ моделей преподавания инновационного характера в рамках обучения будущих арти-

стов музыкального театра на примере китайских высших учебных заведений.

Для достижения цели важно выполнить целый ряд задач:

1. Рассмотреть исторический контекст музыкального театра и его преподавания в ВУЗах Китая, а также современное состояние вопроса.
2. Обосновать актуальность внедрения инновационных моделей подготовки специалистов по музыкально-театральной деятельности в китайской системе высшего образования.
3. Рассмотреть существующие инновационные модели подготовки специалистов в области музыкального театра в современных китайских высших учебных заведениях.

Объектом работы является подготовка специалистов

по музыкальному театру в ВУЗе, а предметом – инновационные технологии, которые используются при обучении студентов.

Материал и методы исследования

Материал исследования делится на первичный и вторичный. Первичный материал включает в себя образовательные программы китайских ВУЗов, которые занимаются подготовкой специалистов по музыкально-театральной деятельности. Если говорить о вторичном материале, то это данные теоретических источников, посвящённых исследованию музыкально-театральной педагогики в программах высших учебных заведений.

Методы исследования:

1. Анализ теоретических источников.
2. Контент-анализ образовательных программ китайских ВУЗов.

Результаты и их обсуждение

Музыкальный театр (мюзикл) – это форма театрального представления, сочетающая песни, устные диалоги, актерскую игру и танец. В отличие от оперы, в мюзиклах больше внимания уделяется устному диалогу и хореографии. Кроме этого, оперные арии носят классический характер, тогда как в мюзикле используются вокально-инструментальные произведения, выполненные в различных жанрах популярной музыки.

Мюзиклы ставятся по всему миру. Они могут быть представлены на крупных площадках (Бродвей, Вест-Энд); фильмы в стиле мюзикла также снимаются крупнейшими киностудиями мира. Кроме этого, музыкально-театральные постановки также широко распространены на небольших профессиональных и любительских площадках, в школах и в детских садах. Хотя мюзиклы изначально возникли и получили широкое развитие в США и Великобритании, крупные площадки для постановок музыкальных театров присутствуют во всём мире, включая Россию и Китай. Часто специалисты по музыкальному театру являются выпускниками профильных направлений высших учебных заведений [1, с. 35].

История китайского преподавания музыкального театра относительно непродолжительна и насчитывает несколько десятков лет. Ранее в Китае также существовали музыкальные театры, однако, артисты из их трупп имели смежное образование (к примеру, согласно направлениям, «Вокальная музыка», «Драматическое искусство», «Хореография» и т.д.) или же обучались профильным дисциплинам за пределами Китая [4, с. 780].

В 1995 году в Центральной академии драмы в Пекине

было открыто направление «Музыкально-театральное исполнительское искусство». Впоследствии подобные направления появились также и в других ВУЗах Китайской Народной Республики. Наиболее значительные ВУЗы, где в настоящее время можно получить профессию специалиста по музыкально-театральной деятельности, перечислены в таблице 1.

Таблица 1.

Ведущие ВУЗы КНР, в которых можно получить профессию специалиста по музыкально-театральной деятельности.

Название ВУЗа	Место расположения ВУЗа
Центральная академия драмы	Пекин
Нанкинский институт искусств	Нанкин, провинция Цзянсу
Шанхайская музыкальная академия	Шанхай
Шанхайская театральная академия	Шанхай
Шаньдунский институт искусств	Цзинань, провинция Шаньдун
Китайский университет средств массовой коммуникации	Пекин
Пекинская танцевальная академия	Пекин
Чжэцзянский университет средств массовой коммуникации	Ханчжоу, провинция Чжэцзян

Данные таблицы 1 позволяют увидеть, что подготовка специалистов по музыкально-театральной деятельности в Китае осуществляется в институтах искусств, музыкальных академиях, театральных академиях и университетах средств массовой информации. Кроме этого, иногда соответствующую специальность можно получить в классических университетах, а также в ВУЗах непрофильного характера, однако, качество подобного образования остаётся, преимущественно, невысоким [6, с. 138].

Стоит отметить необходимость обновления моделей подготовки специалистов в области музыкального театра в китайских высших учебных заведениях. Это связано с наличием определённых проблем, которые будут рассмотрены ниже в настоящей работе.

Прежде всего, многие ВУЗы не обновляли образовательные программы в течение многих лет; некоторые не вносили никаких изменений на протяжении десятилетий. Первоначальные образовательные модели часто были созданы под влиянием традиционной педагогики музыкального образования, которая сосредоточена на воспитании у студентов техники исполнения, тогда как художественной выразительности внимание хотя и уделяется, но в недостаточной степени.

В настоящее время рынок культуры предъявляет относительно высокие требования к артистам музыкаль-

ного театра, что требует от них изучения множества дисциплин и курсов, в результате чего, обязательная программа образования становится перегруженной, а количество дисциплин растёт. Среди них присутствуют как программы теоретического, так и практического характера. Многие студенты не справляются с большими объёмами программы, что приводит к выгоранию и снижению эффективности обучения; большое количество дисциплин, необходимых для изучения, также неизбежно приводит к сокращению материала по каждой отдельно взятой дисциплине, а также к несколько поверхностному усвоению этого материала [8, с. 135].

И, наконец, необходимо совершенствовать систему оценки компетенций студентов. В настоящее время отсутствуют чёткие и грамотные критерии, которые позволяют качественно оценивать результаты музыкально-театральной подготовки. Если же такие критерии имеются, то они часто носят формальный характер, в связи с чем они концентрируются на формальных показателях техники исполнения, тогда как в исполнительском искусстве важна также степень эмоционального воздействия артиста музыкального театра на целевую аудиторию представления [9, с. 152].

Инновационные модели подготовки специалистов могут стать хорошим решением накопившихся трудностей и противоречий. Ниже приводятся три модели, каждая из которых направлена на практическое решение одной из проблем, приведённых выше в рамках настоящей статьи.

Прежде всего, стоит уделить внимание развитию методической подготовки учебных программ. Необходимо изучить современные методики преподавания музыкально-театрального искусства; для этого важно не только регулярно знакомиться с последними методическими материалами, но также изучать применение инновационных образовательных технологий на практике. Если технология разработана и внедрена за рубежом, то её практическое освоение должно осуществляться посредством приглашения зарубежных педагогов и китайских преподавателей, получивших образование за рубежом, студенческих и академических обменов и т.д. Так как многие зарубежные методики разрабатывались для реалий, далёких от китайской культуры, то важно уметь их адаптировать к имеющимся реалиям и обстоятельствам [3, с. 32].

Чтобы решить проблему перегруженности учебных программ, рекомендуется развивать факультативную составляющую образовательного процесса. Часть материала студенты должны освоить в инвариативном (обязательном) порядке, однако, другую часть рекомендуется составить из предметов, которые студенты могут выбрать самостоятельно. Студентам предоставляется

несколько модулей; каждый модуль содержит несколько дисциплин, из которых необходимо выбрать одну или две. Таким образом, студенты изучат те направления, которые интересны и / или полезны им самим, тогда как рынок труда получит большее количество разнообразно подготовленных специалистов. Также, сосредоточение на нескольких дисциплинах поможет избежать риска поверхностного освоения материала, позволяя углубиться в интересующую область [2, с. 111].

Искусство музыкального театра само по себе объединяет множество дисциплин. Тремя основными являются музыкальное исполнительство, хореография и драматическое искусство. Кроме этого, от выпускников соответствующих направлений ожидаются исторические и теоретические знания относительно музыкально-театральной деятельности. В качестве преимущества на рынке труда также должны присутствовать определённые педагогические компетенции. При составлении программы важно сформировать основные модули, которые будут включать в себя разнообразные дисциплины, которые могут освоить студенты при наличии желания.

И, наконец, последняя инновационная модель помогает усовершенствовать эффективность оценки компетенций. Она заключается в разработке формальных показателей качества исполнительской работы, а также в привлечении зрителей музыкально-театрального представления для оценки навыков студентов.

Важно отметить, что рассмотренные выше инновационные модели уже внедряются во многих высших учебных заведениях Китая. В качестве примера можно привести наличие вариативных дисциплин во всём большем количестве китайских ВУЗов. К примеру, в Шандунском институте искусств (город Цзинань, провинция Шандун) существует обязательная программа, а также определённое количество дисциплин по выбору студентов [5, с. 90]. (Таб. 2.)

Из вариативной части каждого модуля студенты должны выбрать от одной до трёх дисциплин; максимальное количество дисциплин по выбору должно быть не менее семи, однако, не более десяти. В программе выделяются модули «Музыкальное исполнительство», «Хореография», «Драматическое искусство», «Теория музыкального театра» и «История музыкального театра». Хотя педагогический модуль отсутствует сам по себе, отдельные компетенции по педагогике студенты получают в рамках других модулей в качестве дисциплины по выбору [10, с. 58].

В других ВУЗах Китая также практикуется предоставление студентам определённых курсов по выбору. В частности, модули и возможность выбора дисциплин

Таблица 2.

Модули и вариативные дисциплины в рамках каждого модуля на примере Шаньдунского института искусств (бакалавриат, 2 курс, специальность «Артист музыкального театра»).

Модуль	Дисциплины, которые входят в модуль	
	Инвариативные дисциплины	Вариативные дисциплины
Музыкальное исполнительство	Сольфеджио. Гармония.	Академический вокал. Китайский народный вокал. Эстрадный вокал. Теория и методика преподавания вокального исполнительства. Музыкальный инструмент (на выбор).
Хореография	Классический танец. Историко-бытовой танец. Китайский народный танец. Сценическое движение. Гимнастика.	Актёрское мастерство в хореографии. Современный танец. Теория и методика преподавания хореографии.
Драматическое искусство	Актёрское мастерство. Сценическая речь. Анализ драматических произведений музыкального театра.	Сценическое движение. Искусство грима. Основы режиссёрской деятельности. Психология драматического перевоплощения. Методика преподавания драматического искусства.
Теория музыкального театра	Теория музыки. Анализ музыкальных форм.	Композиция. Аранжировка. Музыкальная критика.
История музыкального театра	Всеобщая история музыкального театра. История музыкального театра в Китае.	История музыкального театра в США. История музыкального театра в России. История музыкального театра в Европе. История японского музыкального театра. Перспективы развития современного музыкального театра. Анализ репрезентативных музыкально-театральных работ различных периодов.

присутствует в Чжэцзянском университете средств массовой коммуникации (город Ханьчжоу, провинция Чжэцзян), в Центральной академии драмы в Пекине и т.д.

Вторым примером является Шанхайская музыкальная академия. Здесь внедрена система оценивания студентов на основе разработанных показателей, среди которых не только техника вокального, хореографического и драматического исполнения, но и художественная выразительность игры.

Зрители театральных постановок Шанхайской музыкальной академии также оказывают влияние на результаты оценивания студентов, особенно если речь идёт о курсовых или выпускных спектаклях. На базе студенческого театра для аудитории существует возможность выставления артистам оценки от одного до пяти. Голосовать за своих родственников запрещается. Итоговая оценка формируется на основании заключений комиссии и зрительских симпатий [7, с. 134].

Тем не менее, несмотря на наличие несомненных успехов, следует отметить, что инновационные модели преподавания различных дисциплин при подготовке специалистов в области музыкального театра используются в недостаточной степени, а также только в некоторых профильных высших учебных заведениях страны. Следовательно, необходимо уделять больше внимания раскрытию инновационного потенциала образовательных программ по музыкально-театральной деятельности ради повышения качества образования студентов, которые обучаются согласно этим программам.

Выводы

По итогам работы можно сделать вывод о необходимости обновления моделей подготовки специалистов по музыкально-театральной деятельности в китайских высших учебных заведениях. Согласно точке зрения автора работы, этого можно достичь благодаря внедрению и дальнейшему развитию инновационных моделей в образовательном процессе. Каждая из представленных в рамках настоящей статьи инновационных моделей позволяет решить определённую проблему в процессе подготовки артистов музыкального театра, а также привести к повышению общего качества образования.

Практическая значимость работы. Результаты исследования можно использовать в процессе применения инновационных моделей подготовки специалистов по музыкально-театральной деятельности в высших учебных заведениях различных стран. Рекомендации, представленные в работе, помогут сделать процесс преподавания более эффективным, а также позволят выпустить на рынок труда хорошо подготовленных высококвалифицированных специалистов в области музыкально-театральной деятельности.

Перспективы дальнейших исследований в рассматриваемой области состоят в возможности более подробного изучения каждой из представленных в статье инновационных моделей подготовки специалистов. Ограниченный объём статьи не позволял уделить много внимания каждой модели в частности; в этой области существует значительный потенциал для дальнейших исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова В.А. Из истории возникновения мюзикла // Образовательный форсайт. – Москва, 2024. – № 3 (23). – С. 30–37.
2. Габдиев М., Ефременко А.П. Компетентный подход в обучении специалистов музыкального театра // Ученые записки Российского государственного социального университета. – Москва, 2020. – Т. 19. – № 2 (155). – С. 105–112.
3. Го Сяотун. Раскрытие инноваций в системе учебных программ в контексте подготовки исполнителей для музыкального театра в новую эпоху // Университет. – Цюйфу, 2022. – №17. – С. 31–34.
4. Романова А.П. Особенности становления и развития музыкального театра второй половины XX – начала XXI века // Вестник науки. – Тольятти, 2025. – Т. 3. – № 1 (82). – С. 778–783.
5. Сун Юэюй. Сравнительное исследование системы учебных программ по музыкальному театру в высших учебных заведениях для студентов бакалавриата // Вестник Университета Янчжоу. – Янчжоу, 2024. – №6. – С. 89–94
6. Сюэ Минь. Подготовка профессионалов в исполнительской отрасли в контексте сотрудничества высших учебных заведений и потенциальных мест работы выпускников // Исполнительские кадры Китайской Народной Республики в настоящее время. – Шанхай, 2020. – №34. – С. 135–137.
7. У Шуан. Обсуждение художественных характеристик музыкально-театральных постановок в университетах. Анализ стратегий обучения будущих вокалистов и артистов музыкального театра // Daguan (Форум). – Дагуан, 2021. – №12. – С. 134–135.
8. Хоу Инъин. Исследование комплексного пути обучения музыкально-исполнительскому искусству // Симфония (Журнал Сианьской консерватории музыки). – Сиань, 2023. – №42(2). – С. 134–138.
9. Чжан Илей. Вокально-сценическая практика в рамках прикладной модели обучения на примере музыкально-театральных постановок в высшем учебном заведении // Daguan (Форум). – Дагуан, 2024. – №8. – С. 151–153.
10. Юй Сяюй. Анализ инновационного механизма подготовки музыкантов в ВУЗах Китайской Народной Республики в новую эпоху // Китайская драма. – Чэнду, 2021. – №9. – С. 57–59.

© Ма Цяньли (610318928@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЦИФРОВИЗАЦИЯ И ПРИМЕНЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Мельничук Виктор Алексеевич

кандидат военных наук, доцент, Санкт-Петербургский университет МВД России
melvic70@mail.ru

DIGITALIZATION AND THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

V. Melnichuk

Summary: This article examines the impact of artificial intelligence technologies on the training of higher schoolteachers in Russia. Special attention is paid to the relevance of introducing artificial intelligence into the educational process and its role in modernizing traditional approaches to learning. The key competencies that future teachers should develop to effectively use technology in teaching are discussed. The existing training programs are analyzed and their compliance with modern requirements, as well as the problems and barriers faced by educational institutions are identified.

The guiding documents on digital transformation in the field of education, including the use of artificial intelligence technologies and methods, have been studied and analyzed. The system-forming elements of higher schoolteacher training in the framework of improving the level of information and communication technology competencies are considered. Possible ways of introducing artificial intelligence technologies into the educational process by the teaching staff have been identified. Recommendations for improving teacher training in the context of digitalization of education are proposed.

Keywords: higher education, educational activities, digitalization, artificial intelligence, educational resources, teaching staff, educational institutions, competencies.

Аннотация: В данной статье рассматривается влияние технологий искусственного интеллекта на подготовку педагогических кадров высшей школы в России. Особое внимание уделяется актуальности внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс и его роли в модернизации традиционных подходов к обучению. Обсуждаются ключевые компетенции, которые должны развивать будущие педагоги для эффективного использования технологий в преподавании. Анализируются существующие программы подготовки и их соответствие современным требованиям, а также выявляются проблемы и барьеры, с которыми сталкиваются образовательные учреждения.

Изучены и проанализированы руководящие документы по цифровой трансформации в сфере образования, включая применение технологий и методов искусственного интеллекта. Рассмотрены системообразующие элементы подготовки педагогических кадров высшей школы в рамках повышения уровня информационно-коммуникационных технологических компетенций. Определены возможные пути внедрения технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс силами профессорско-преподавательского состава. Предложены рекомендации по улучшению подготовки педагогов в условиях цифровизации образования.

Ключевые слова: высшая школа, образовательная деятельность, цифровизация, искусственный интеллект, образовательные ресурсы, педагогические кадры, образовательные учреждения, компетенции.

Современный этап развития общества характеризуется стремительной цифровизацией всех сфер жизни, и образование не является исключением. Интеграция цифровых технологий в образовательный процесс открывает новые возможности для повышения качества обучения, персонализации образовательных траекторий и оптимизации административных задач. Особое место в этом процессе занимает искусственный интеллект (ИИ), который трансформирует традиционные педагогические подходы, предлагая инструменты для анализа больших данных, автоматизации рутинных процессов и создания адаптивных обучающих систем.

Активное внедрение ИИ в образовательную деятельность уже сегодня демонстрирует впечатляющие результаты: от интеллектуальных систем оценки знаний до виртуальных ассистентов, способных сопровождать учащихся на всех этапах обучения. Однако наряду с перспективами возникают и новые вызовы, такие как этические вопросы использования алгоритмов, необхо-

димость переподготовки педагогов, а также риски цифрового неравенства. Эти аспекты требуют глубокого анализа и научного осмысления.

Цель данной статьи — исследовать ключевые тенденции цифровизации образования, проанализировать возможности и ограничения применения искусственного интеллекта в учебном процессе, а также оценить перспективы дальнейшего развития этой области. В работе рассматриваются как технологические инновации (адаптивные платформы, генеративный ИИ, предиктивная аналитика), так и социально-педагогические аспекты, включая изменение роли преподавателя и формирование цифровой образовательной среды.

Проведенный анализ позволит не только систематизировать существующий опыт внедрения ИИ в образование, но и обозначить направления для будущих исследований, направленных на гармонизацию технологического прогресса и гуманистических ценностей в обучении.

На сегодняшний день цифровизация образования достигла глобальных масштабов и продолжает проникать во все сферы образовательной деятельности. Федеральные проекты и национальные программы, поддерживаемые государством, набирают свои обороты, рационализируются и совершенствуются.

Большая роль в вопросах цифровизации, в том числе в сфере образования, возлагается на искусственный интеллект. Так, например, стратегическое направление в области цифровой трансформации образования предполагает к 2030 году разработку и внедрение более десяти образовательных сервисов в образовательные организации подготовки среднего и профессионального уровня образования с целью повышения их эффективности процессов функционирования [1]. В ходе реализации цифровой трансформации в области науки и высшего образования к 2030 году планируется внедрение технологий искусственного интеллекта (далее – ИИ) в части рекомендательных систем и интеллектуальных систем поддержки принятия решений; внедрение методов интеллектуального анализа значительных объемов информации для повышения качества данных; систем распределенного реестра и облачных (интернет) технологий [2].

Образовательные организации высшего образования Министерства обороны Российской Федерации (далее – вузы Минобороны России) максимально включены в решение государственной задачи по вопросам цифровизации. Реализуемые информационные системы и образовательные ресурсы, такие как: специальное программное обеспечение «Образование-МО», единая информационно-образовательная среда (далее – ЕИОС) вузов Минобороны России и т.п., направленные на поддержание и повышение качества подготовки военных специалистов, продолжают изучаться, дополняться и совершенствоваться военными учеными и специалистами [3].

Материалы и методы

В статье использован комплекс методов, позволяющий подойти к изучению проблемы цифровизации высшей школы и выработать обоснованные рекомендации по улучшению подготовки педагогов. Проведен обзор существующих исследований и публикаций по теме влияния искусственного интеллекта на образование и подготовку педагогических кадров, проведено сравнение различных программ подготовки педагогов в условиях цифровизации, а также анализ их соответствия современным требованиям и стандартам.

Изучены и проанализированы руководящие документы и нормативные акты, касающиеся цифровой трансформации в сфере образования, для выявления основных направлений и подходов. Рассмотрены примеры успешной реализации технологий искусственного

интеллекта в образовательных учреждениях, что позволило выявить эффективные практики.

Результаты исследования

На данном этапе Минобрнауки России готовит новый Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (далее – ФГОС ВО) четвертого поколения, где в числе основных изменений планируется пересмотр классификации формируемых компетенций (универсальных, базовых компетенции на укрупненную группу специальностей и направлений подготовки, общепрофессиональных и профессиональных) [4]. За разработку компетенций общепрофессионального и профессионального значения с учетом приоритетов научно-технологического развития и плана мероприятий по реализации Стратегии [5] ответственность будет возлагаться на вузы. Таким образом, в рамках цифровизации образования средствами ИИ, одной из задач педагогических кадров высшей военной школы будет расширение и совершенствование цифровых компетенций обучающихся в соответствии с ФГОС ВО и Квалификационными требованиями Минобороны России.

Параллельно с качественной подготовкой современного военного кадрового потенциала, еще одной приоритетной целью цифровизации образования является достижение высокого уровня «цифровой зрелости» образовательных организаций [2], в связи с чем возникает необходимость в обеспечении профессиональной подготовки педагогических кадров высшей военной школы в сфере цифровизации при помощи применения ИИ в своей профессиональной деятельности.

Современный педагог высшей военной школы оказывается в условиях, когда на первом году обучения у курсантов уже сформированы базовые навыки в восприятии и создании цифровых информационных объектов, а также навыки отбора, обработки и оценки информационных источников по средствам искусственного интеллекта. Менее адаптированными преподавателями к применению ИИ в образовательной деятельности с большей долей вероятности окажутся те, у кого недостаточно высоко сформированы информационно-коммуникационные технологические компетенции (ИКТ-компетенции) в силу возраста и/или полученного образования.

Согласно статистике [6, 7, 8] распределение преподавателей высшей школы по возрастным группам на 2023 год показало, что большая часть педагогических кадров получили свое профильное образование, когда технологии ИИ не имели такую популярность и доступность (рисунок 1).

Практически 1/3 часть от общего числа преподавательского состава (26,8 %) является представителями возрастного диапазона от 40 до 49 лет. Вторая 1/3 со-

ставляющая (28, 9 %) – это профессорско-преподавательский состав от 50 до 65 лет. И почти 20 % штатных педагогических работников представляют педагоги старшего возраста – от 65 лет. На долю молодых преподавателей (до 39 лет) выпадает чуть меньше 25 % от общего числа педагогических кадров.

Таким образом, во избежание возникновения противоречий между заложенными государством задачами о масштабной цифровизации с внедрением ИИ в образовательную деятельность вузов и возможностью эти задачи реализовывать на уровне профессорско-преподавательского состава, становится актуальным вопрос о подготовке педагогических кадров к применению технологий ИИ и повышению уровня их ИКТ-компетенций. Руководство образовательных организаций высшего образования и их профессорско-преподавательский состав выполняют государственный заказ на подготовку компетентных специалистов, способных эффективно выполнять профессиональные задачи в той или иной области.

В силу постоянно меняющихся тенденций, установок и технологий в различных сферах жизнедеятельности, педагогическим кадрам необходимо организовывать учебную деятельность с учетом современных требований, а также находить эффективное применение новым паспортам общепрофессиональных и профессиональных компетенций [9, 10, 11].

Одной из проблем в вопросах цифровой трансформации правительство определяет разработку инструментов по повышению уровня цифровых компетенций у педагогических работников вузов и сотрудников научных организаций [12, 13].

Для решения данной проблемы необходимо определить системообразующие элементы, которые обеспечат качественный процесс подготовки педагогических кадров в вопросах цифровизации и повысят возможность применения ими технологий ИИ в образовательной деятельности [14, 15].

На рисунке 1 нами предложены основные элементы системы подготовки профессорско-педагогического со-

става к применению технологий ИИ в образовательной деятельности путем развития и повышения у них уровня ИКТ-компетенций, обеспечения соответствующих условий и возможностей, разработки вспомогательных учебных и нормативных материалов. На наш взгляд, система должна включать элементы, образующие между собой взаимосвязь с технологиями, методами и средствами искусственного интеллекта.

Предлагается алгоритм подготовки педагогических кадров [16, 17] в рамках повышения уровня цифровых компетенций в частности, и цифровизации в целом.

Система подготовки педагогических кадров в вопросах цифровизации

1. ЦЕЛЕВАЯ ПОДГОТОВКА КАДРОВ
 - изменение подходов к организации преподавательской и методической работы;
 - диссеминация передового педагогического опыта в реализации ИИ;
 - системный подход в модернизации учебно-методических комплексов под ИИ.
2. УСЛОВИЯ ДЛЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНЦИЙ
 - семинары, курсы, учебно-методические занятия и т.д.;
 - дистанционное обучение;
 - повышение квалификации;
 - переподготовка педагогических кадров.
3. ОЦЕНКА УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ
 - тестирование.
4. РАЗРАБОТКА ОРГАНИЗАЦИОННОГО, НОРМАТИВНОГО И МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ
 - положение об ЭИОС вуза;
 - разработка методических рекомендаций по применению технологий ИИ;
 - разработка плана подготовки, лекций, семинаров и т.д.

В ходе образовательного (педагогического) процесса осуществляется организованное взаимодействие педагога и обучающегося для достижения образовательных целей (компетенций ФГОС ВО и Квалификационных

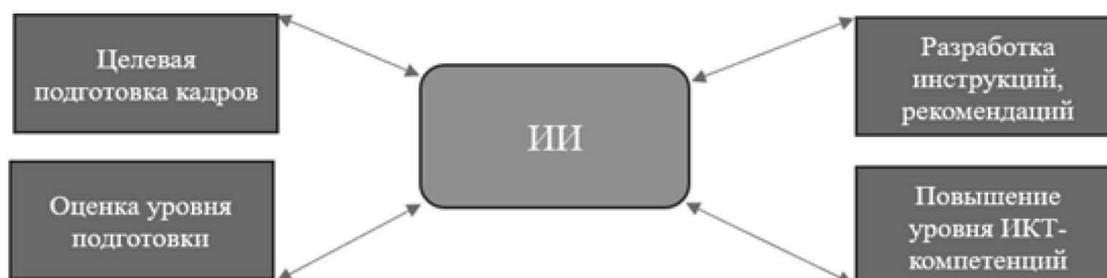


Рис. 1. Элементы системы подготовки педагогических кадров к применению искусственного интеллекта в образовательной деятельности.

требований). В свою очередь, сам образовательный процесс состоит из четырех основополагающих компонентов: целевого, содержательного, деятельностного и результативного.

Анализ каждого педагогического компонента позволяет определить область (модуль) внедрения и применения технологий ИИ [18] с целью эффективного решения педагогических задач (рисунок 2).

Так, например, результативный компонент может быть реализован в виде тестирования (текущий контроль, рубежный контроль) с включением ИИ (устранение возможности угадывания правильного ответа, вычисление «заученности» без понимания материала, учетность уровня успеваемости и т.д.), устраняя субъективизм и снижая трудозатратность педагога.

Большим плацдармом для внедрения технологий ИИ является целевой компонент, [19] позволяющий развивать такие познавательные психические процессы личности, как мышление (критическое, логическое и интуитивное), внимание, память, воображение, представление, эмоционально-волевую сферу и другие. Также технологии ИИ подходят для реализации компетентностного подхода, когда основой обучения является не столько передача знаний, сколько построение процесса самообразования при решении различных ситуационных задач, основанных на собственном практическом опыте. А применение интерактивных методов с привлечением ИИ обеспечит повышение коммуникативного взаимодействия между преподавателем и обучающимся.

Одним из важнейших условий для внедрения и последующей успешной реализации технологий ИИ в образовательной деятельности высшей военной школы является не только наличие технических специалистов,

но и педагогических кадров, обладающих знаниями и умениями, необходимыми для использования методов и технологий ИИ. Сформированные на достаточно высоком уровне ИКТ-компетенции у профессорско-преподавательского состава обеспечивают «цифровую зрелость» образовательной организации.

Процесс непрерывного повышения ИКТ-компетенций преподавателей высшей военной школы, [20, 21] возможно, реализовывать по средствам обучения, предоставляемого либо компетентными специалистами своего вуза, либо по программам обучения дополнительного профессионального образования в других специализированных образовательных организациях.

Пересмотр подходов к организации преподавательской и методической деятельности на уровне руководства вузов и выработанный единый системный подход в модернизации учебно-методических материалов под внедрение технологий ИИ, с учетом компонентов образовательного процесса, будет способствовать эффективному решению государственных задач по цифровизации образования в высшей военной школе.

Таким образом цифровизация и применение искусственного интеллекта в образовательной деятельности открывают новые горизонты для обучения и преподавания. Интеграция инновационных технологий позволяет значительно повысить доступность и качество образовательных ресурсов, а также сделать процесс обучения более персонализированным и адаптивным. Использование искусственного интеллекта помогает анализировать потребности студентов, предсказывать их успехи и улучшать учебные материалы, а также оптимизировать деятельность преподавателей и образовательных учреждений. Тем не менее, внедрение цифровых технологий в образование требует учета этических, юридиче-

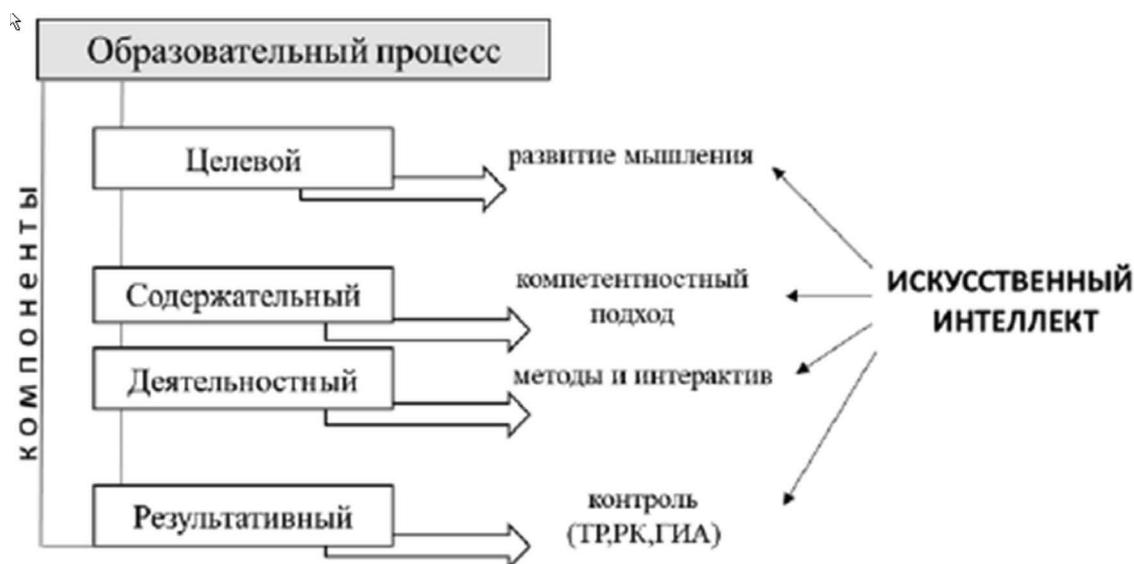


Рис. 2. Возможные пути внедрения ИИ в образовательный процесс

ских и социальных аспектов, включая защиту данных и равенство доступа к ресурсам. В перспективе цифровизация и ИИ могут стать неотъемлемыми составляющими

современного образования, способствующими его глобализации, модернизации и улучшению качества обучения на всех уровнях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванов П.А. Цифровизация образования: вызовы и возможности / П.А. Иванов. — М.: Издательство «Просвещение», 2020. — 256 с.
2. Сидоров В.В. Искусственный интеллект в образовательной среде / В.В. Сидоров, А.П. Кузнецов. — 2-е изд., перераб. и доп. — СПб.: Издательство «Петербургский университет», 2021. — 180 с.
3. Чернова И.А. Применение искусственного интеллекта в образовании: теория и практика / И.А. Чернова. — Екатеринбург: УрФУ, 2019. — 150 с.
4. Барышников А.В. Цифровизация и её влияние на образовательный процесс / А.В. Барышников, Н.И. Ковалев. — М.: Научное издательство «Московский университет», 2022. — 192 с.
5. Петров И.О. Искусственный интеллект в системе образования: возможности и риски / И.О. Петров // Вестник образования. — 2021. — № 3. — С. 45–52.
6. Трофимова Л.Е. Современные образовательные технологии в эпоху цифровизации / Л.Е. Трофимова, С.В. Смирнов. — Т. 1. — Новосибирск: Наука, 2020. — 210 с.
7. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. — 2013. — № 1. — Ст. 1.
8. Руденко А.П. Развитие цифровых технологий в образовательном процессе: взгляд в будущее / А. П. Руденко // Вопросы инноваций и цифровизации в образовании. — 2022. — № 7. — С. 10–15.
9. Кузнецов С.Н. Искусственный интеллект в образовательной сфере: перспективы и вызовы / С.Н. Кузнецов, И.О. Трофимова. — М.: Издательство «Эксмо», 2021. — 248 с.
10. Григорьев А.А. Цифровизация образования в России: теория и практика / А.А. Григорьев, М.В. Сидорова. — СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. — 304 с.
11. Смирнова Е.Ю. Применение искусственного интеллекта в педагогическом процессе / Е.Ю. Смирнова. — Екатеринбург: УралГУ, 2019. — 160 с.
12. Иванова Л.В. Цифровизация и образовательные технологии: реальность и будущее / Л.В. Иванова. — М.: Просвещение, 2022. — 192 с.
13. Баранов Д.В. Современные образовательные технологии и искусственный интеллект / Д.В. Баранов, А.Г. Ковальчук. — Казань: Казанский университет, 2021. — 180 с.
14. Чернышова Т.В. Искусственный интеллект и новые подходы в обучении / Т.В. Чернышова. — СПб.: Бизнес-Пресса, 2020. — 240 с.
15. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. — 2013. — № 1. — Ст. 1.
16. Руденко А.П. Цифровизация в образовательном процессе: актуальные вопросы / А.П. Руденко. — М.: Научное издательство, 2021. — 225 с.
17. Кузнецова И.А. Образование и искусственный интеллект: на стыке технологий и педагогики / И.А. Кузнецова. — 2-е изд., перераб. и доп. — Новосибирск: Сибирский университет, 2022. — 210 с.
18. Мельничук В.А. К вопросу об эффективности подготовки курсантов с использованием весовых макетов и ситуационных полигонов, на занятиях по тактико-специальной подготовке / В.А. Мельничук, А.Н. Смуглов // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. — 2023. — № 2(23). — С. 140–146.
19. Петров И.О. Проблемы цифровизации образовательной системы в России / И.О. Петров, Л.Е. Трофимова // Вестник высшей школы. — 2021. — № 12. — С. 34–40.
20. Дьяков М.В. Искусственный интеллект в образовании: международный опыт и российская практика / М.В. Дьяков. — М.: Научно-образовательный центр «Институт инновационного образования», 2020. — 150 с.
21. Федеральный закон от 28 июля 2021 г. № 340-ФЗ «О цифровых образовательных технологиях» // Собрание законодательства Российской Федерации. — 2021. — № 31. — Ст. 401.

© Мельничук Виктор Алексеевич (melvic70@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ ГИБКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

FORMATION OF SOFT SKILLS IN UNIVERSITY STUDENTS

*E. Salakhova
A. Savchenkov*

Summary: The article examines the importance of soft skills in the professional development of university students. It analyzes methods for their formation, including project-based learning, mentoring, interactive, and communication practices. The study highlights the significance of critical thinking, communication, and organizational skills for successful employment. The conclusion emphasizes the necessity of integrating soft skills development programs into university education.

Keywords: soft skills, higher education, professional development, critical thinking, teamwork, communication, mentoring.

Салахова Елена Анатольевна

Кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО
«Челябинский государственный университет»
vkr@csu.ru

Савченков Алексей Викторович

доктор педагогических наук, профессор, Южно-Уральский
государственный гуманитарно-педагогический
университет, (г. Челябинск)
savchenkovav@cspu.ru

Аннотация: В статье рассматривается значение гибких навыков (soft skills) в профессиональном становлении студентов вузов. Анализируются методы их формирования, включая проектное обучение, наставничество, интерактивные и коммуникативные практики. Подчеркивается важность развития критического мышления, коммуникационных и организационных способностей для успешного трудоустройства. Делается вывод о необходимости интеграции программ по развитию soft skills в образовательный процесс вузов.

Ключевые слова: гибкие навыки, высшее образование, профессиональное становление, критическое мышление, командная работа, коммуникация, наставничество.

Введение

В современном мире стремительное развитие технологий, цифровизация и глобализация предъявляют новые требования к профессиональным и личностным качествам выпускников вузов. Помимо фундаментальных знаний и профессиональных компетенций, все большую значимость приобретают гибкие навыки (soft skills) — универсальные умения, позволяющие эффективно взаимодействовать в коллективе, адаптироваться к изменениям, решать нестандартные задачи и управлять своим временем.

В условиях цифровой трансформации, автоматизации процессов и глобализации роль гибких навыков возрастает, так как они способствуют быстрой адаптации к изменениям, эффективному взаимодействию в коллективе и успешной реализации профессиональных задач. Более того, вузы, ориентированные на подготовку конкурентоспособных специалистов, должны не только давать фундаментальные знания, но и создавать условия для формирования и развития таких навыков у студентов.

Несмотря на растущую значимость soft skills, в системе высшего образования до сих пор отсутствуют единые подходы к их формированию, а традиционные методы обучения зачастую не позволяют в полной мере развивать эти компетенции.

Цель данной статьи - рассмотреть особенности формирования гибких навыков у студентов вузов, выявить

наиболее эффективные методы их развития и определить влияние этих навыков на профессиональное становление молодых специалистов.

Изложение основного текста статьи

Формирование гибких навыков у студентов вузов становится одной из ключевых задач современного образования. В условиях быстро меняющегося рынка труда выпускникам недостаточно обладать лишь глубокими теоретическими знаниями в своей области — важную роль играют такие качества, как критическое мышление, креативность, адаптивность и умение эффективно взаимодействовать в команде. Университеты, осознавая эту потребность, внедряют в учебный процесс командные проекты, ролевые игры, междисциплинарные курсы и цифровые технологии, позволяющие студентам развивать коммуникативные и лидерские навыки, необходимые для успешного профессионального роста.

Гибкие навыки (soft skills) — это универсальные компетенции, которые позволяют человеку успешно взаимодействовать в коллективе, адаптироваться к изменениям, критически мыслить и эффективно решать задачи. В отличие от жестких навыков (hard skills), которые связаны с конкретными профессиональными знаниями, soft skills являются междисциплинарными и применяются в различных сферах деятельности [1, с. 2].

Основные категории гибких навыков представлены на рисунке 1.

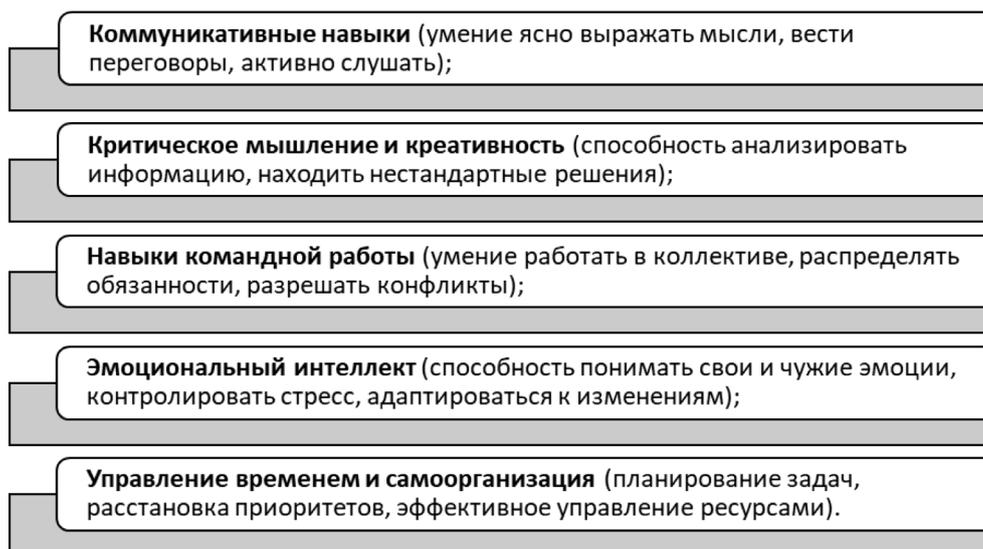


Рис. 1. Основные категории гибких навыков.

Формирование и развитие гибких навыков у студентов вузов необходимо для их успешной адаптации к современным реалиям рынка труда. Работодатели все чаще делают акцент на таких компетенциях, понимая, что высокий уровень soft skills способствует повышению продуктивности и эффективности сотрудников.

Формирование гибких навыков у студентов вузов требует комплексного подхода, включающего использование современных образовательных технологий, активных методов обучения и практической деятельности. Важно не только передавать теоретические знания, но и создавать условия, в которых студенты смогут развивать критическое мышление, креативность, коммуникативные способности и умение работать в команде. Для достижения этой цели образовательные учреждения внедряют различные методики, направленные на развитие soft skills [2, с.4].

В процессе работы они учатся анализировать информацию, выстраивать логические связи, распределять обязанности в команде и презентовать результаты. Такой формат способствует развитию ответственности, самостоятельности и способности адаптироваться к меняющимся условиям.

Еще один значимый инструмент — проведение дебатов, ролевых игр и дискуссий. Эти методы позволяют студентам научиться аргументированно выражать свою точку зрения, слушать оппонентов, анализировать различные точки зрения и находить компромиссы. Важным аспектом таких занятий является развитие навыков публичного выступления и уверенности в себе, что особенно полезно для будущих специалистов в сфере управления, юриспруденции, педагогики и бизнеса [3, с.2].

Важную роль в развитии soft skills играет наставничество и коучинг. Студенты, работающие под руководством

более опытных наставников, получают не только профессиональные знания, но и учатся эффективно взаимодействовать с коллегами, решать сложные задачи и управлять стрессовыми ситуациями. Наставничество способствует развитию эмоционального интеллекта, умения работать в коллективе и повышает уровень самоорганизации.

Кроме того, эффективным инструментом формирования гибких навыков являются интерактивные методы обучения, такие как кейс-методы, деловые игры и симуляции. Эти методики позволяют моделировать реальные профессиональные ситуации, в которых студентам необходимо принимать решения, оценивать риски и разрабатывать стратегии действий. Такой формат помогает развивать креативное мышление, способность к быстрому анализу информации и принятию решений в условиях неопределенности.

Наконец, важным способом развития гибких навыков является участие студентов в волонтерской и общественной деятельности. Работа в добровольческих организациях, участие в благотворительных проектах и молодежных инициативах формирует ответственность, лидерские качества и способность эффективно взаимодействовать с разными людьми. Такие активности не только обогащают личный опыт студентов, но и позволяют им применять полученные в вузе знания на практике, развивая коммуникационные и организаторские способности [4, с.2].

Гибкие навыки играют ключевую роль в профессиональном становлении студентов, поскольку они обеспечивают успешную адаптацию к современным требованиям рынка труда. В условиях быстрого развития технологий и изменения экономической среды востребованными становятся не только знания, полученные в вузе, но и способность работать в команде, эффективно

взаимодействовать с коллегами, принимать решения в нестандартных ситуациях. Формирование этих навыков в процессе обучения способствует подготовке конкурентоспособных специалистов, готовых к профессиональной деятельности в динамичных условиях.

Одним из важнейших аспектов влияния гибких навыков на карьерное развитие является их значимость для эффективной коммуникации. Выпускники, обладающие развитым эмоциональным интеллектом, навыками ведения переговоров и умением аргументированно выражать свои мысли, легче устанавливают профессиональные связи и быстрее адаптируются в коллективе. Это особенно важно в тех сферах, где требуется активное взаимодействие с клиентами, партнерами и коллегами [5, с.2].

Кроме того, критическое мышление и способность креативно подходить к решению задач позволяют молодым специалистам проявлять инициативу и находить нестандартные решения в рабочих процессах. Работодатели ценят сотрудников, которые не просто выполняют поставленные задачи, а способны анализировать ситуацию, предлагать инновационные идеи и адаптироваться к изменениям. Способность планировать свою работу, расставлять приоритеты и соблюдать дедлайны позволяет выпускникам эффективно справляться с рабочими обязанностями, что положительно сказывается на их профессиональной репутации. Те, кто освоил эти навыки еще в период обучения, быстрее достигают успеха на первых этапах карьеры [4, с.3].

Еще одним важным аспектом является способность студентов работать в коллективе и выстраивать продуктивные рабочие отношения. В современных компаниях командная работа является основой успешного функционирования, поэтому специалисты, умеющие сотрудничать, распределять обязанности и разрешать конфликты, становятся ценными сотрудниками. Вуз, формируя эти компетенции у студентов, способствует их успешному профессиональному становлению.

Формирование гибких навыков у студентов вузов является важным компонентом современного образования, способствующим их успешному профессиональному становлению. В условиях динамичного рынка труда и постоянно меняющихся требований работодателей владение такими компетенциями, как критическое мышление, коммуникация, командная работа и управление временем, становится не менее значимым, чем профильные знания. Развитие этих навыков в ходе обучения помогает выпускникам адаптироваться к рабочей среде, эффек-

тивно взаимодействовать с коллегами и справляться со сложными профессиональными задачами [2, с.2].

Для достижения этой цели в образовательном процессе необходимо использовать современные методы, включая проектное обучение, дебаты, наставничество и волонтерскую деятельность. Интерактивные методики позволяют студентам применять полученные знания на практике, развивать аналитическое мышление и творческий подход. Вузы, ориентированные на развитие soft skills у обучающихся, готовят не только квалифицированных специалистов, но и людей, способных к саморазвитию и успешной адаптации в профессиональной среде.

Важным аспектом формирования гибких навыков является интеграция практико-ориентированного обучения в образовательные программы. [6, с.213]. Стажировки, работа над реальными кейсами, участие в студенческих стартапах и волонтерских инициативах позволяют учащимся не только закреплять академические знания, но и отрабатывать навыки самопрезентации, управления временем и принятия решений в условиях неопределенности. Кроме того, наставничество со стороны преподавателей и представителей бизнеса помогает студентам осознавать значимость непрерывного обучения и профессионального развития, что особенно актуально в эпоху цифровизации и автоматизации.

Не менее важную роль играет развитие эмоционального интеллекта, который помогает студентам справляться со стрессовыми ситуациями, эффективно решать конфликты и выстраивать продуктивные взаимоотношения в коллективе. Курсы по soft skills, тренинги по стрессоустойчивости, дебатные клубы и психологическая поддержка в вузах способствуют формированию уверенности в себе и способности к эмпатии. В конечном счете сочетание гибких и профессиональных навыков делает выпускников востребованными специалистами, способными не только адаптироваться к изменениям, но и становиться лидерами в своих областях.

Таким образом, интеграция программ по развитию гибких навыков в учебный процесс является стратегически важной задачей высшего образования. Создание условий для формирования этих компетенций повышает конкурентоспособность выпускников на рынке труда, способствует их карьерному росту и успешной самореализации. В современных реалиях именно сочетание профессиональных знаний и развитых soft skills определяет успешность специалиста, делая его востребованным и перспективным работником.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амантай Ж.А., Ермаков Д.С. Исследования в области формирования «гибких» навыков у студентов вузов // Проблемы современного образования. 2022.

- №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovaniya-v-oblasti-formirovaniya-gibkih-navykov-u-studentov-vuzov> (дата обращения: 05.03.2025).
2. Овчинников О.М., Фортова Л.К. К вопросу о содержательном наполнении коммуникативной культуры обучающихся высшей школы // Глобальный научный потенциал. 2020. № 8 (113). С. 78. URL: https://elibrary.ru/download/eli-brary_44194970_24807870.pdf (дата обращения: 05.03.2025).
 3. Рылеева А.С., Хомутникова Е.А., Еманова С.В. Развитие soft skills у старшеклассников с применением цифровых инструментов // Вестник НГПУ. 2022. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-soft-skills-u-starsheklassnikov-s-primeneniem-tsifrovyyh-instrumentov> (дата обращения: 05.03.2025).
 4. Сорокопуд Ю.В., Козьяков Р.В., Матюгин Н.Е., Амчиславская Е.Ю. Гибкость мышления как востребованный «мягкий навык» (soft skills) современных специалистов // МНКО. 2020. №6 (85). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gibkost-myshleniya-kak-vostrebovannyy-myagkiy-navyk-soft-skills-sovremennyh-spetsialistov> (дата обращения: 05.03.2025).
 5. Уварина Н.В., Петрова Е.В. Модель формирования гибких навыков студентов профессиональных образовательных организаций // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2022. №4 (58). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-gibkih-navykov-studentov-professionalnyh-obrazovatelnyh-organizatsiy> (дата обращения: 05.03.2025).
 6. Капкаев Ю.Ш., Лешинина В.В., Бенц Д.С. Геймификация образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №63–2. С. 213–216.

© Салахова Елена Анатольевна (vkr@csu.ru), Савченков Алексей Викторович (savchenkovav@cspu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В АГРАРНОМ ВУЗЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА

ACTIVATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN AN AGRARIAN UNIVERSITY AS A PEDAGOGICAL TASK

V. Semysheva

Summary: Agrarian education at the modern stage of society development implies purposeful and systematic application of humanitarian knowledge, which is considered as one of the main elements of students' professional training in higher education institutions. The significance of the value-sense orientation of students' training and education, as well as psychological competence that contributes to the formation of skills of self-realization and self-actualization is emphasized. The role of the psychological and pedagogical cycle based on humanistic pedagogy and psychology in improving the quality of the educational process is emphasized.

Keywords: educational impact, humanistic basis of morality, harmonious formation and development of personality, educational process, creative thinking, innovative technologies.

Семьшева Валентина Михайловна

кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Брянский государственный аграрный университет»
vsemysheva@mail.ru

Аннотация: Аграрное образование на современном этапе развития общества подразумевает целенаправленное и системное применение гуманитарных знаний, которые рассматриваются как один из основных элементов профессиональной подготовки студентов в высших учебных заведениях. Подчеркивается значимость ценностно-смысловой направленности обучения и воспитания студентов, а также психологической компетентности, способствующей формированию навыков самореализации и самоактуализации. Отмечается роль психолого-педагогического цикла, основанного на гуманистической педагогике и психологии, в повышении качества учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: образовательно-воспитательное воздействие, гуманистическая основа нравственности, гармоничное формирование и развитие личности, учебный процесс, творческое мышление, инновационные технологии.

Деятельность современного специалиста аграрного производства становится все более сложной, комплексной, многоплановой. Сегодня на смену традиционному, в значительной степени технократическому пониманию задач хозяйственной деятельности приходят модернизированные концепции, выдвигающие на первый план задачи гуманитарно-психологические. Учебный процесс в вузах стал более сложным по своим целям, интенсивности и содержанию, он требует глубокого психологического осмысления преподавателями закономерностей учебной деятельности, принципов и методов обучения и воспитания, формирования личности, коллектива студентов в соответствии с требованиями технологического развития [1].

Одна из традиционных целей педагогической деятельности – трансляция культуры – трансформируется в развитие самосознания студента, актуализацию чувственного опыта и расширение в нём эстетического спектра, эмоциональное погружение в изучаемый материал за счёт привлечения образных средств искусства, диалоговых форм взаимодействия. Формирование личности будущего специалиста в высшей школе – сложный и многогранный процесс, успех которого обеспечивается, прежде всего, его организацией и планированием, созданием внешних и внутренних условий для развития и интенсивного проявления необходимых качеств, обо-

гащения знаний, навыков и умений обучающихся. Таким образом, высшее образование в настоящее время можно назвать своеобразным транслятором культуры. Совершенствование высшего образования зависит от утверждения гуманистических идей в теории и практике образования, которое приобретает личностный смысл, поскольку цивилизованное, высокоразвитое общество невозможно построить без духовной и нравственной основы. В этой связи можно с уверенностью сказать, что для формирования мировоззрения современной студенческой молодежи необходима именно гуманистическая система ценностей, которую возможно формировать, в первую очередь, с помощью образовательно-воспитательного воздействия в вузе на личность, т.е. целенаправленной, систематической и скоординированной деятельности профессорско-преподавательского состава по формированию и развитию высокого нравственно-практического, гражданско-правового и патриотического сознания студентов. Именно при ценностно-смысловой направленности обучения и воспитания личности студента образуется гуманистическая основа нравственности.

Анализируя тенденции развития профессионального образования по пути гуманизации и гуманитаризации нельзя не обратить внимание на основное назначение профессионального аграрного образования, которое можно представить в виде формирования личности на гу-

манитарной основе, позволяющей расширить понимание специалистом сложного и быстроизменяющегося мира, адаптироваться к требованиям времени. Именно гуманитарное образование через гуманитарные науки может преодолеть технократическое и узкопрофильное мышление и способствовать гармоничному формированию и развитию личности будущего специалиста-агрария.

По мнению А.Ю. Белогурова именно гуманитаризация призвана обеспечить в образовательном плане синтез технических, гуманитарных и естественно-научных дисциплин на основе многоуровневой интеграции всего комплекса изучаемых знаний. Ученый понимает гуманитаризацию образования как систему форм и методов организации учебно-воспитательного процесса, позволяющую сделать обучение составной частью формирования человеческой личности [2].

Л.А. Вербицкая считает, что «гуманитарное образование – это духовное развитие человека в самом широком смысле. Оно включает очень широкий круг компонентов, обеспечивающий проявление человека во всем многообразии связей и взаимодействий как носителя и создателя культурных ценностей, национальных традиций, общественной идеологии» [3]. Гуманитарное образование является важнейшим механизмом усвоения культуры, средством трансляции культурных ценностей, норм, идеалов, форм воспроизводства национально-культурного мира. Оно оказывает большое влияние на культурное обогащение личности, играет важную роль в постижении других культур, понимании другого мировоззрения, иного образа жизни.

Отечественные исследователи Г.В. Шевцова, Д.Л. Константиновский, Е.Д. Вознесенская, О.Я. Дымарская, Г.А. Чередниченко и другие указывают на то, что необходима взаимосвязь гуманитарных и естественных наук, отмечают фундаментальную зависимость цивилизационного развития от профессиональных характеристик и личностных качеств, подчеркивают приоритетность познания действительности на основе интеграции технических и гуманитарных дисциплин [4, 5, 6, 7, 8].

Апеллируя к опыту творческого сотрудничества и взаимодействия, А.Л. Андреев предлагает оригинальное понимание цели инженерного образования, которую, в соответствии с обосновываемой им точкой зрения, нельзя свести только к подготовке специалистов, поскольку не менее важным его продуктом являются интеллектуальные среды. Гуманитарное и социальное знание играет важную роль в «склеивании» таких сред, поэтому гуманитарная компонента технического образования способствует (хотя обычно и опосредованно) повышению творческого потенциала выпускников – специалистов в области естественных наук и в различных областях инженерии [9].

В этой связи, можно с уверенностью утверждать, что аграрное образование предполагает целенаправленное и системное использование гуманитарного знания, которое рассматривается нами как один из ключевых компонентов профессиональной подготовки студента в вузе, и которому необходимо уделять особое внимание на современном этапе развития общества. При этом следует отметить важную роль психологической компетентности, ориентирующую на формирование навыков и умений по самореализации и самоактуализации, а также роль психолого-педагогического цикла по гуманистической педагогике и психологии.

Учитывая вышесказанное, можно констатировать, что активизация учебного процесса в аграрном вузе является актуальной задачей, основывающейся на использовании дидактических и психологических закономерностей и принципов обучения. В современной психологии и дидактике рассматривают такие аспекты активизации учебного процесса, как психолого-педагогические основы активности студентов в учебном процессе; методы и формы активизации учебной деятельности; особенности проблемного обучения; средства активизации познавательной деятельности и другие. В этой связи учебный процесс рассматривается нами как сотрудничество, совместная деятельность преподавателя и студента с целью развития умения творчески мыслить, генерировать новые идеи, способности понять это новое и воплотить его в практику аграрного производства.

Говоря о практической деятельности специалиста-агрария, следует подчеркнуть, что современная организация аграрного производства включает систему мер по результативному использованию земельных, трудовых, материальных и производственных ресурсов; взаимоотношения элементов основываются на рациональном использовании факторов окружающей среды и стабильности развития сельского хозяйства; управление аграрным производством предполагает координацию производственного процесса и работы специалистов сельскохозяйственных образований (бригад, цехов, ферм, участков и отделений); основополагающими принципами разработки и принятия управленческих решений в аграрной сфере являются системность, адекватность, своевременность и оперативность, учёт неопределённости и риска, то есть аграрная отрасль сегодня – это сфера сложных психологических реакций и явлений, которые связаны с мышлением и поведением людей.

В этой связи, для эффективного развития мышления студента в учебной деятельности необходимо, чтобы задания, курсовые работы и проекты имели элементы исследовательского, проблемного характера. Мышление студента способно развиваться тогда, когда он сам решает свои проблемы, ищет и находит собственный путь их решения.

Можно выделить три этапа формирования умений и навыков творческого мышления студентов:

- первый этап – репродуктивный (формирование начальных навыков на практических занятиях);
- второй этап – продуктивный (закрепление навыков при выполнении индивидуальных заданий комплексного характера);
- третий этап – участие в креативных проектах.

Активизация внимания и интереса к учебному материалу – это важное условие его понимания и запоминания. Для восприятия новой информации большое значение имеет соотношение известного студенту с неизвестным, новым для него материалом; собственного опыта студента и нового опыта. Важной стратегией мегапамяти является искусство системы вопросов. Одной из эффективных форм передачи информации является опорный конспект-схема лекции или семинарского занятия, который сделан преподавателем, а еще лучше студентом. К факторам успешного проведения занятий мы относим также создание психологического контакта и чувства единства (сотрудничества) с аудиторией; активизацию студентов посредством дискуссий, анализа проблемных ситуаций.

Практика преподавания требует в зависимости от содержания учебной информации применения различных методов – пояснительно-иллюстративного, репродуктивного, проблемного, поискового, а также исследовательского. Однако, только оптимальное сочетание всех методов позволяет преподавателю рационально организовать учебный процесс, вести студентов от усвоения необходимой информации к самостоятельному продуктивному мышлению, воспитывать активную жизненную позицию и выработать социально-экономический опыт [10, 11].

Характеризуя процесс усвоения знаний студентом, можно выделить следующие составляющие:

1. Поскольку обучение является необходимым и непременным условием формирования и развития мышления, целесообразно уменьшить (где это возможно) объем конкретной усваиваемой информации и больше внимания уделять уяснению фундаментальных научных принципов, основополагающих идей, развитию творческого мышления студентов.
2. Знания, представляющие собой как умозаключение из научных идей и принципов, способствуют аналитической деятельности, вырабатывают способность к обобщению. Особенно продуктивным будет анализ материала – осмысление, понимание сути, поиск и создание логической структуры. Такая деятельность повышает эффективность запоминания в 9 раз. «Зубрежка» без понимания требует в 10 раз больше времени и удерживается на срок в 10 раз короче, чем запоминание через

понимание. При запоминании полезно разбивать учебный материал на смысловые части, выделяя при этом главное (основное, базовое) и второстепенное, аргументированное и бездоказательное, сложное и простое. Установлено, что продуктивность смысловой (осмысленной) памяти в 20 раз выше продуктивности механической памяти.

3. Процесс усвоения будет эффективнее, если знания будут закономерно связаны и включены в определенную систему. Это позволит установить связи между новыми знаниями и прошлым опытом, что поможет лучше и проще применять полученные данные на практике, при этом важно, чтобы знания и умения, получаемые студентом, отвечали его интересам. Потребность и интерес создают мотивацию, необходимую для привлечения внимания и для концентрации его на том, что желательно запомнить.
4. Важными показателями компетентности профессионала в аграрной сфере являются ценностно-мотивационная составляющая, количество и качество навыков, которыми он обладает. И результатом любого полноценного обучения должны стать активность на учебных занятиях; целеустремленность в познавательной и практической деятельности в ходе учебного процесса; систематические упражнения как основа процесса формирования навыков, которые можно применить в жизни и профессиональной деятельности, переносить полученные знания на практику, решать реальные проблемы и воплощать творческие идеи. От объема и качества навыков зависит возможность получения желаемой должности, повышения по службе или даже смена направления деятельности.
5. Реализовывать дифференцированный подход к формированию студенческих групп с учетом психологических особенностей, уровня учебных успехов и характера межличностных отношений; погружать студентов в ситуации, связанные с самостоятельным проработыванием материала, самостоятельным поиском ответов; давать стандартные и нестандартные задачи, в которых нужно применить знания. Самостоятельная активная учебно-познавательная деятельность студентов по анализу, систематизации проработанных учебных тем является более продуктивной в сравнении с пассивным слушанием лекций студентами.

Важно отметить, что объем знаний, необходимых современному специалисту, постоянно возрастает, существенно увеличивается роль организационно-управленческих критериев и возможность творческого применения в конкретной производственной деятельности. Для того, чтобы быть успешным, современный хозяйственник должен обеспечить своей деятельностью ре-

шение двуединой задачи:

- достижение хозяйственного результата;
- воздействие на людей, создающих этот результат.

Таким образом, возникает необходимость интенсифицировать учебный процесс, целеустремленно формировать качества, необходимые будущим аграриям; в процессе обучения необходимо освоить методику са-

мообразования, научиться критически мыслить и находить новые способы решения профессиональных задач. Гуманизация и гуманитаризация образования выступают важными аспектами современного педагогического мышления, требующими пересмотра всех элементов образовательного процесса и способствующими созданию более адаптивной и восприимчивой к инновационным технологиям образовательной системы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция технологического развития на период до 2030 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 20 мая 2023 года, № 1315-р. // Консультант Плюс – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_447895/.
2. Белогуров А.Ю. Теория и практика гуманитаризации естественно-научного образования: принципы, подходы, технологии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.Ю. Белогуров. – Владикавказ, 1997. – 140 с.
3. Вербицкая Л.А. Гуманитарное образование в современной России // Высшее образование России. – 1996. – № 1. – С. 74.
4. Шевцова Г.В. Гуманитарные стратегии в российском и зарубежном инженерном образовании: традиции и перспективы [Текст]: монография / Г.В. Шевцова; М-во образования и науки Российской Федерации, Южно-Российский гос. технический ун-т (Новочеркасский политехнический ин-т). Новочеркасск: ЮРГТУ (НПИ). – 2011. – 291 с.
5. Новые смыслы в образовательных стратегиях молодежи: 50 лет исследования [монография] / Д.Л. Константиновский, М.А. Абрамова, Е.Д. Вознесенская, Г.С. Гончарова, В.Г. Костюк, Е.С. Попова, Г.А. Чередниченко // М.: ЦСП и М. – 2015. – 232 с.
6. Константиновский Д.Л., Вознесенская Е.Д., Дымарская О.Я., Чередниченко Г.А. Социально-гуманитарное образование: ориентации, практики, ресурсы совершенствования. – М.: ЦСП, 2006. – 264 с. – ISBN 5-98201-008-6.
7. Чередниченко Г.А. Образовательные и профессиональные траектории российской молодежи [Текст]: на материалах социологических исследований / Г.А. Чередниченко // Российская акад. наук, Ин-т социологии, М-во образования и науки Российской Федерации, ФГАНУ «Центр социологических исследований». – Москва: Центр социального прогнозирования и маркетинга. – 2014. – 557 с.
8. Вознесенская Е.Д. О высшем образовании в сельском контексте // Образование и наука в России: состояние и потенциал развития: Ежегодник. – 2019. – Вып. 4. – С. 352–371.
9. Андреев А.Л. Гуманитарное образование и интеллектуальные среды // Образование и наука в России: состояние и потенциал развития. Сборник научных трудов. М.: Центр социологических исследований. – 2016. – С. 77–86.
10. Семышева В.М. Психолого-педагогическая подготовка студентов инженерных факультетов сельскохозяйственных вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В.М. Семышева. – Брянск, 2004. – 284 с.
11. Влияние гуманитарных знаний на профессиональное становление личности при обучении в вузе / М.В. Семышев, В.М. Семышева / В сборнике: Аграрная наука – сельскому хозяйству // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ответственный за выпуск И.Я. Пигорев. – 2009. – С. 135–138.

© Семышева Валентина Михайловна (vsemysheva@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Смоленцева Татьяна Евгеньевна

доктор технических наук, доцент, МИРЭА — Российский
технологический университет (РТУ МИРЭА), (г. Москва)
smolenceva@mirea.ru

DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A TOOL FOR IMPROVING THE QUALITY OF THE EDUCATIONAL PROCESS

T. Smolentseva

Summary: The article analyzes the approaches of organizing the formation of a digital educational environment as a tool for the implementation of the educational process. Based on the analysis, the components of the digital educational environment are proposed for the implementation of the stages of the educational process, including the assessment of residual knowledge using the example of flow disciplines. The proposal of the problem formulated in the work, which consists in the absence of a unified system of recommendations and requirements for the use of elements of the digital educational environment to improve the quality of the educational process in the study of streaming disciplines, is a set of components and architecture of the digital educational environment using the example of higher education institutions. The purpose of the article is to develop the architecture of the digital educational environment for the implementation of the stages of the educational process with the assessment of residual knowledge using the example of streaming disciplines. A solution to the problem is the formation of a set of components and the development of the architecture of the digital educational environment (DSP). The architecture discussed in the article will allow performing all stages of the educational process in the study of flow disciplines with the assessment of residual knowledge. In conclusion, the article considers a variant of architecture application using the example of the flow disciplines of the Department of Applied Mathematics of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education in the Russian Academy of Economics.

Keywords: digital educational environment, assessment of residual knowledge, components of the digital educational environment, architecture of the digital educational environment, streaming disciplines.

Аннотация: В статье проведен анализ подходов организации формирования цифровой образовательной среды как инструмента реализации учебного процесса. На основе проведенного анализа предложены компоненты цифровой образовательной среды для реализации этапов учебного процесса, включающих оценку остаточных знаний на примере потоковых дисциплин. Предложением сформулированной в работе проблемы, заключающейся в отсутствии единой системы рекомендаций и требований по применению элементов цифровой образовательной среды для повышения качества учебного процесса при изучении потоковых дисциплин является набор компонентов и архитектура цифровой образовательной среды на примере высших учебных заведений. Целью статьи является разработка архитектуры цифровой образовательной среды для реализации этапов учебного процесса с оценкой остаточных знаний на примере потоковых дисциплин. Предложением решения проблемы является формирование набора компонентов и разработка архитектуры цифровой образовательной среды (ЦОС). Рассмотренная в статье архитектура позволит выполнять все этапы учебного процесса при изучении потоковых дисциплин с оценкой остаточных знаний. В заключении статьи рассмотрен вариант применения архитектуры на примере потоковых дисциплин кафедры прикладной математики ФГБОУ ВО РТУ МИРЭА.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, оценка остаточных знаний, компоненты ЦОС, архитектура ЦОС, потоковые дисциплины.

Введение

На сегодняшний день реализуется Федеральный проект «Цифровая образовательная среда», направленный на создание и внедрение в образовательных организациях цифровой образовательной среды, а также обеспечение реализации цифровой трансформации системы образования [1]. В работе [2] проанализированы преимущества цифровой образовательной среды и вопросы непрерывного совершенствования системы образования, направленные на повышение качества образовательных услуг, реализуемых учреждениями образования.

В свою очередь ЦОС является открытой совокупностью информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса, основная задача которой заключается в обеспечении безопасного доступа и высокого качества обучения в образовательной среде [3-5].

По мнению исследователей [6] к элементам ЦОС относятся технологическая инфраструктура, включающая высокоскоростной интернет, устройства управления контентом, аудиторный фонд с компьютерными классами, устройства воспроизведения образовательного контента, цифровые инструменты, образовательные ресур-

сы и контент, системы управления обучением.

В свою очередь ЦОС обеспечивает решение следующих задач:

- информационно-методическая поддержка образовательного процесса;
- планирование образовательного процесса и его ресурсного обеспечения;
- мониторинг и фиксация хода и результатов образовательного процесса;
- современные процедуры создания, поиска, сбора, анализа, обработки, хранения и представления информации;
- дистанционное взаимодействие всех участников образовательного процесса (обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогических работников, органов управления в сфере образования, общественности), в том числе в рамках дистанционного образования [7-9];
- дистанционное взаимодействие образовательного учреждения с другими организациями социальной сферы: учреждениями дополнительного образования, учреждениями культуры, здравоохранения, спорта, досуга, службами занятости населения, обеспечения безопасности жизнедеятельности.

Применение ЦОС обеспечит выполнение непрерывной оценки остаточных знаний на примере потоковых дисциплин.

Рассмотрение процесса оценки остаточных знаний на примере потоковых дисциплин связано с отличиями их от не относящимся к указанной группе в организации образовательного пространства, единой системы рекомендаций, учебного процесса с применением ЦОС. Анализ отличий позволит исключить методические разногласия ППС, сформировать единый банк тестовых заданий, организовать единое образовательное пространство как часть цифровой образовательной среды для своевременной проверки и оценки остаточных знаний [10].

Описание технологии оценки остаточных знаний на примере потоковых дисциплин с инструментами и элементами для ее реализации, основной целью которой является повышение качества учебного процесса, выходит за рамки данной работы и рассматривается в другой статье автора [11, 12].

На основе анализа компонентов и задач, решаемых ЦОС сформулирована проблема исследования, заключающаяся в отсутствии единых рекомендаций и требований к архитектуре ЦОС для повышения качества учебного процесса при изучении потоковых дисциплин.

Целью статьи является предложение по наполнению компонентов ЦОС и разработка архитектуры для реали-

зации оценки остаточных знаний в потоковых учебных дисциплинах.

Предложением решения проблемы является формирование набора компонентов и разработка архитектуры ЦОС.

Материалы и методы

Построение ЦОС в образовательной организации – процесс индивидуальный (уникальный) и должен учитывать возможности, ресурсы (материальную базу) образовательного учреждения.

К основным компонентам ЦОС образовательной организации в соответствии с требованиями ФГОС относятся [12]:

- официальный сайт образовательного учреждения;
- СЭД (система электронного документооборота);
- СДО (система дистанционного обучения);
- корпоративная ЭП (электронная почта) или личная ЭП;
- специализированное программное обеспечение (ПО), например формирование учебной нагрузки или рабочие программы дисциплин (фонды оценочных средств);
- отечественное ПО (прикладное ПО для обеспечения учебных дисциплин при выполнении практических заданий в процессе изучения дисциплин);
- ПО от компаний партнеров структурных подразделений вузов.

Элементы ЦОС можно обобщить в виде следующей схемы (рисунок 1).

Остановимся на описании взаимодействия участников учебного процесса с элементами ЦОС (рисунок 2).

Участники образовательного процесса: ППС, обучающиеся, руководство, имеют доступ к элементам ЦОС для реализации возможности прохождения всех этапов учебного процесса. В представленной схеме на рисунке 2 приведены функциональные возможности каждой группы.

Основным критерием ЦОС для организации процесса изучения потоковых дисциплин в высших учебных заведениях является обеспечение технических возможностей как для одновременного подключения всех участников образовательного процесса, так и для реализации функциональных возможностей при проведении оценки остаточных знаний в контексте анализа результатов по потоку (учебному курсу).

В ФГОС одним из требований является создание в образовательном учреждении электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) с целью выполнения условий реализации программ. Цель создания ЭИОС заключается в обеспечении возможности реализации взаимодействия всех участников образовательного про-

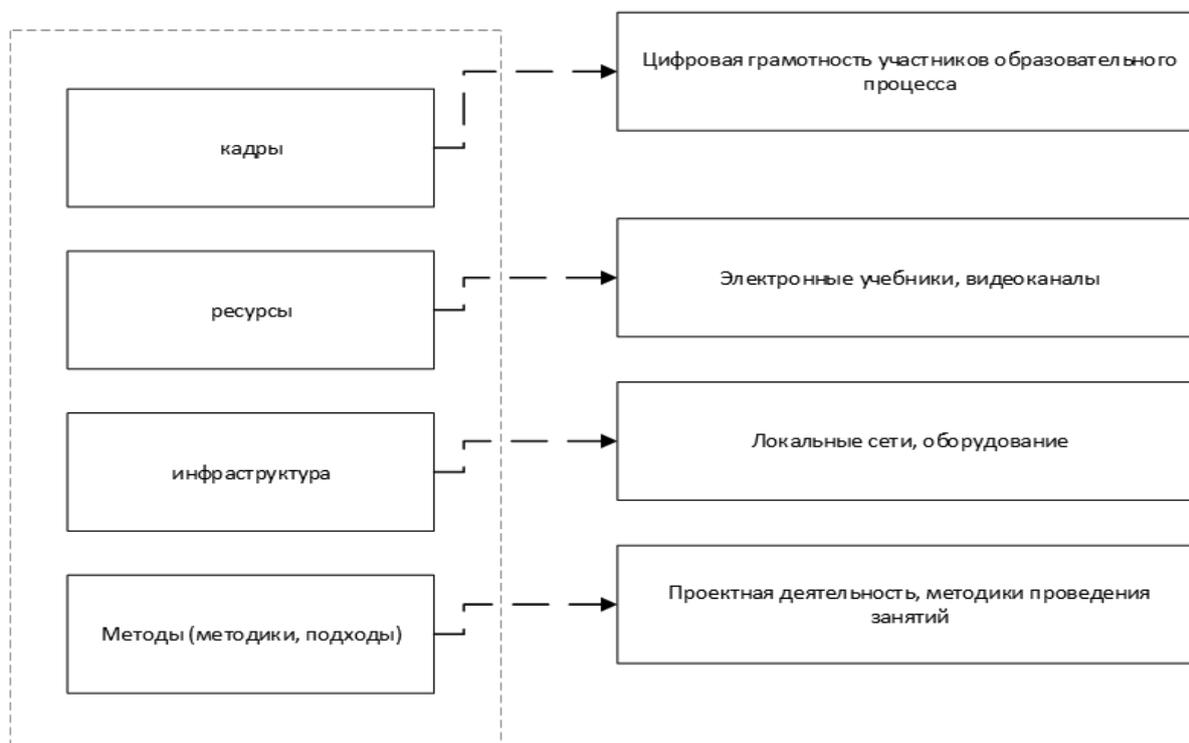


Рис. 1. Элементы ЦОС.

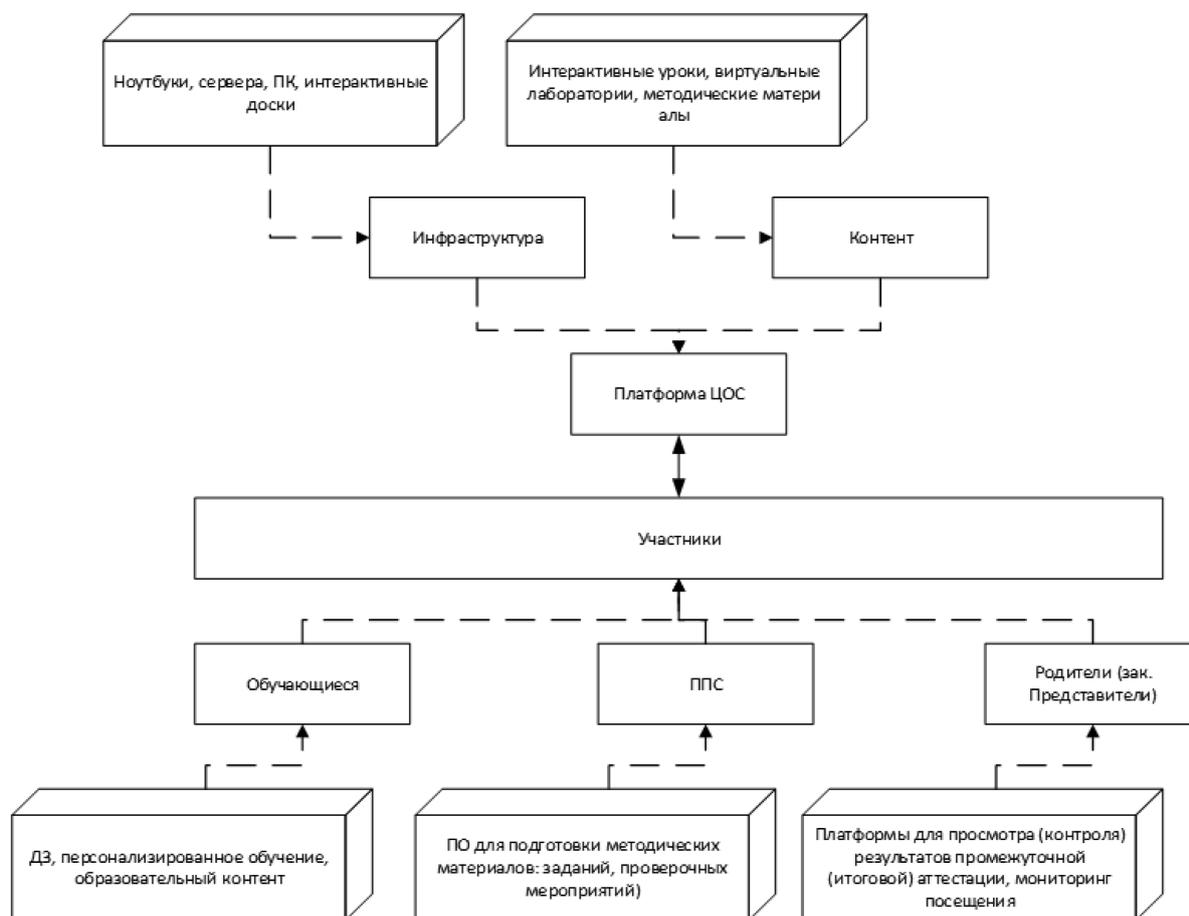


Рис. 2. Схема ЦОС с участниками и компонентами.

цесса. Не стоит забывать и о возможности обеспечения дистанционного формата предоставления образовательных услуг учитывая возможные риски, например в условия пандемии, которая показала необходимость и значимость создания ЭИОС.

Вопрос цифровизации высшего образования является актуальным и анализ научной литературы в данном направлении [12, 5, 6, 3] показал, что на сегодняшний день присутствует ряд направлений (вопросов), требующих детального изучения как в обеспечении ЭИОС техническими средствами, ресурсами, так и отсутствие полноценной теоретической концепции по организации создания и применения ЭИОС в образовательных учреждениях.

Анализ научных исследований [4] показал, что часто выделяют три основных направления (компонента):

- учебный, т.е. материалы, а именно учебники, учебно-методические пособия, практикумы, рабочие тетради в электронном формате для обеспечения учебного процесса обучающихся;
- аудиторный обеспечивающий материальной базой для организации проведения мастер классов, конференций, учебных занятий как в очном, так и в дистанционном формате;
- коммуникационный для полноценной реализации и обеспечения видеосвязи, бесперебойной работы в учебном процессе.

Допускается вариант выделения двух компонентов [12]:

- организационная инфраструктура;
- технологическая инфраструктура.

Таким образом проведенный анализ существующих подходов к наполнению (содержанию) ЭИОС, показал, что на текущий момент отсутствуют единые требования к компонентам и взаимосвязи их с участниками образовательного процесса.

Предложением решения рассматриваемой в статье проблемы при формировании ЦОС с учетом организации проведения оценки остаточных знаний (ООЗ) в потоковых дисциплинах являются следующие компоненты:

- организационный: электронный документооборот, онлайн консультации, лекции, практики, семинары, конференции, результаты ООЗ и в целом реализация процесса проверки ООЗ по модулям учебных занятий, так и по организации и проведению промежуточной и итоговой форм аттестации по дисциплинам;
- методический: прикладное ПО обеспечивающее хранение, доступ и обработку учебных планов, нагрузки ППС, методических материалов по учебной дисциплине, а именно РПД, ФОСы, учебное расписание, результаты проведения ООЗ в срезе как профилей подготовки, так и учебно-научных

структурных подразделений;

- информационный: для организации облачного хранения учебно-методических материалов с последующим доступом к ним обучающихся;
- учебный: включает совокупность ПО для обеспечения возможности реализации учебного процесса и всех задач на каждом из этапов обучения;
- исследовательский: обеспечивает доступ к научным базам, официальным сайтам подразделений и научных организаций;
- коммуникационный: совокупность организационных средств, обеспечивающих видеосвязь, работу сервисов и специализированного ПО, вычислительные ресурсы (мощность) для обеспечения возможности одновременного подключения всех участников образовательного процесса.

Выбор указанного набора компонентов обусловлен необходимостью применения инструментов для ООЗ и обеспечения доступа к ресурсам всех участников образовательного процесса.

ЭИОС должна обеспечивать возможность реализации учебного процесса вне зависимости от типа (метода) обучения, например, ситуационное, групповое, проектно-ориентированное. На основе предложенных компонентов ЭИОС и ООЗ в потоковых дисциплинах схему взаимодействия в архитектуре ЦОС можно представить следующим образом (рисунок 3).

Остановимся на примере реализации общей схемы ЦОС с описанием архитектуры по всем компонентам ЭИОС на примере ФГБОУ ВО РТУ МИРЭА (рисунок 4).

В основе архитектуры информационных систем ВУЗа лежит интеграционная шина (ESB), которая обеспечивает централизованный обмен данными между всеми информационными системами. Архитектура включает четыре основных блока систем:

1. Ядро цифровой образовательной среды, состоящее из:
 - Системы авторизации на базе OAuth2, обеспечивающей единую точку аутентификации пользователей.
 - Системы учёта контингента для управления данными об обучающихся.
 - СДО для реализации электронного обучения.
2. Учетные системы, представленные линейкой продуктов 1С:
 - 1С: Надбавки для расчета дополнительных выплат.
 - 1С: Документооборот для управления документацией.
 - 1С: БГУ и 1С: ЗКГУ для ведения бухгалтерского учета.
 - Другие системы.
3. Пользовательские системы:
 - Личный кабинет студента (ЛКС) для доступа обучающихся к цифровым сервисам.

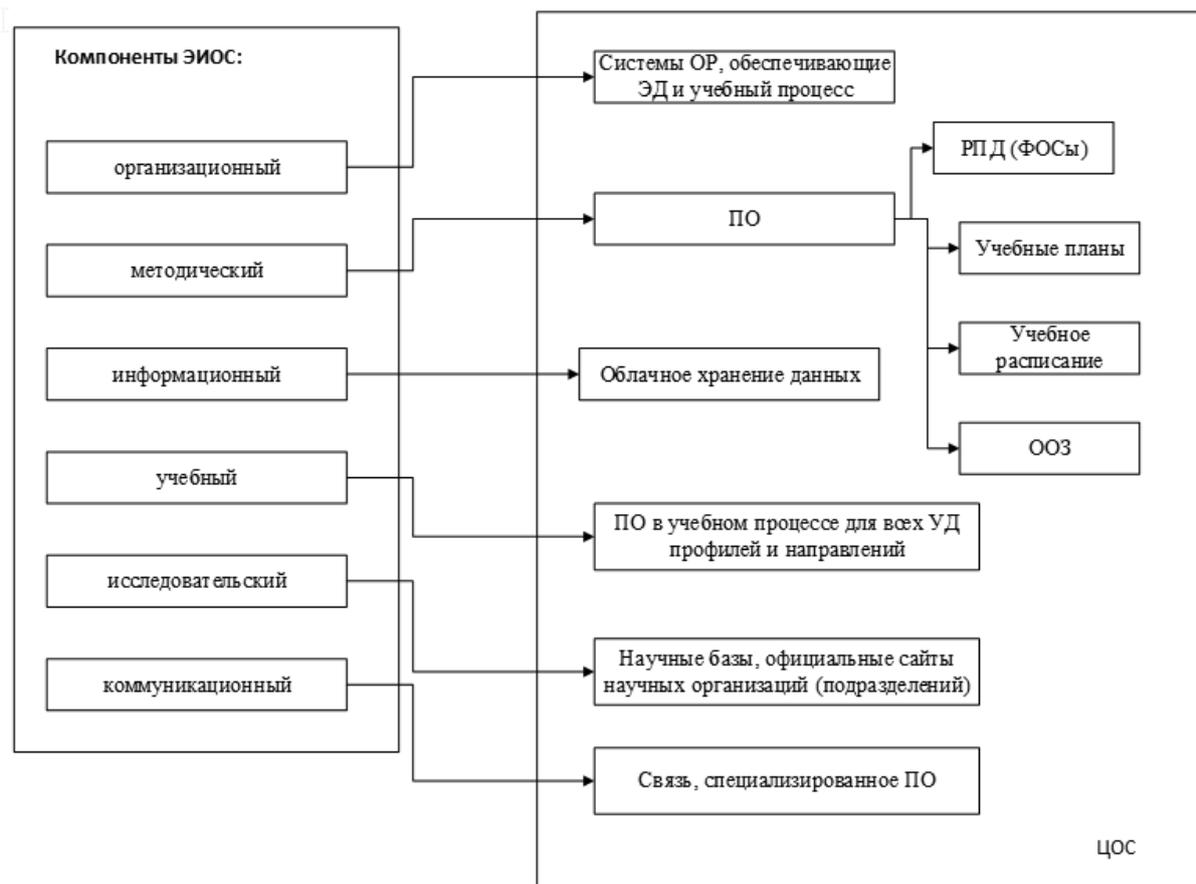


Рис. 3. Схема ЦОС с элементами ЭИОС.

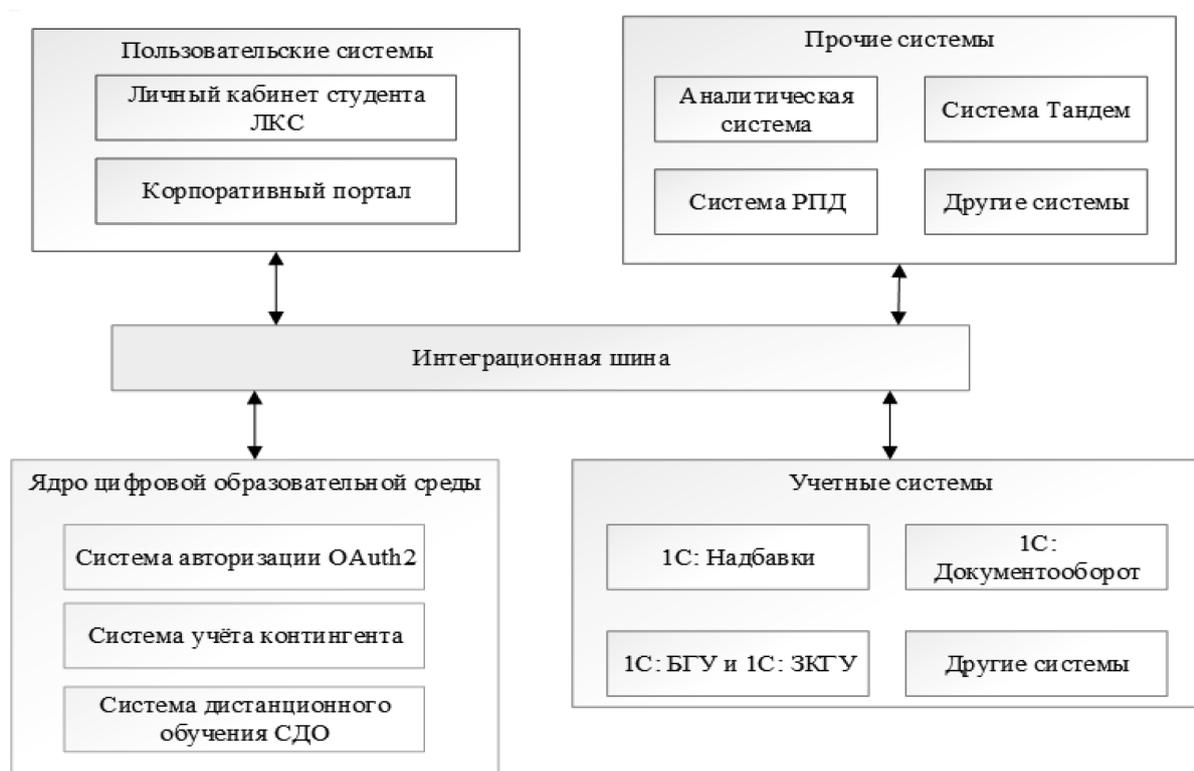


Рис. 4. Схема архитектуры ЦОС РТУ МИРЭА.

- Корпоративный портал для внутреннего информационного взаимодействия.
- 4. Прочие системы:
 - Аналитическая система для обработки и анализа данных.
 - Система Тандем для управления образовательным процессом.
 - Система РПД для работы с рабочими программами дисциплин.
 - Другие вспомогательные системы.

Все компоненты взаимодействуют через интеграционную шину, что обеспечивает:

- Централизованный обмен данными между системами.
- Единый подход к интеграции новых компонентов.
- Стандартизацию форматов данных.
- Контроль и мониторинг информационных потоков.

Результаты

Архитектура позволяет создать единое информационное пространство ВУЗа, где каждая система выполняет свои специализированные функции, при этом обмениваясь необходимыми данными с другими компонентами через централизованную шину интеграции (рисунок 5). Элемент СДО является ключевым в реализации ООЗ [13].

Система дистанционного обучения (СДО) включает три ключевые сущности: курсы, студенты и преподаватели. Каждая из этих сущностей интегрируется с внешними системами через различные механизмы взаимодействия.

Интеграция курсов реализована следующим образом:

- Исходные данные формируются в модулях «Нагрузка» и «Учебные и рабочие планы».
- Через интеграционную шину данные поступают в электронный реестр курсов.
- На основе реестра формируется витрина данных.
- СДО напрямую взаимодействует с витриной данных для настройки и актуализации курсов.

Работа с данными студентов происходит по следующей схеме:

- Базовая авторизация и идентификация через систему OAuth2.
- Дополнительные данные о группах и статусе обучения поступают из системы учёта контингента.
- Все данные проходят через интеграционную шину перед попаданием в СДО.

Управление данными преподавателей организовано следующим образом:

- Вся информация поступает из системы авторизации.
- Система авторизации, в свою очередь, получает данные из системы 1С.
- Подключение преподавателей к курсам происходит через электронный реестр курсов.

Интеграционная шина выступает центральным звеном, обеспечивая:

- Маршрутизацию данных между системами.
- Преобразование форматов данных.
- Контроль целостности передаваемой информации.

Рассмотренная архитектура позволяет обеспечить



Рис. 5. Архитектура взаимодействия СДО как элемента ЦОС.

актуальность данных в СДО и автоматизировать большинство процессов по их обновлению, при этом сохраняя возможность ручной корректировки через витрину данных там, где это необходимо.

К основным модулям, охватывающим типовые процессы относятся:

- Управление приемной комиссией.
- Ведение учебного процесса.
- Работа с документами об образовании.
- Взаимодействие с системами внешнего мониторинга.

Дополнительные модули для специфических задач:

- Образовательный портал для взаимодействия участников образовательного процесса.
- Мобильное приложение «Личный кабинет студента».
- Модули для автоматизации нетиповых процессов.

Система обеспечивает работу различных категорий пользователей:

- Руководящий состав.
- Профессорско-преподавательский состав.
- Сотрудники деканатов.
- Работники отдела кадров.
- Сотрудники приемной комиссии.

Модульный принцип построения системы позволяет гибко конфигурировать её под потребности конкретного учебного заведения и при необходимости расширять функциональность.

Алгоритм реализации обратной связи является ключевым компонентом ООЗ и предоставляет расширение возможностей (функционала) для ППС при выполнении задачи по корректировке материалов и заданий учебной дисциплины. Для организации взаимодействия с обучающимися применяется виртуальный информационно-коммуникационный ассистент (ВИКА) и социальные сети [9, 14, 11]. Схема взаимодействия компонентов представлена на примере РТУ МИРЭА (рисунок 6) [10].

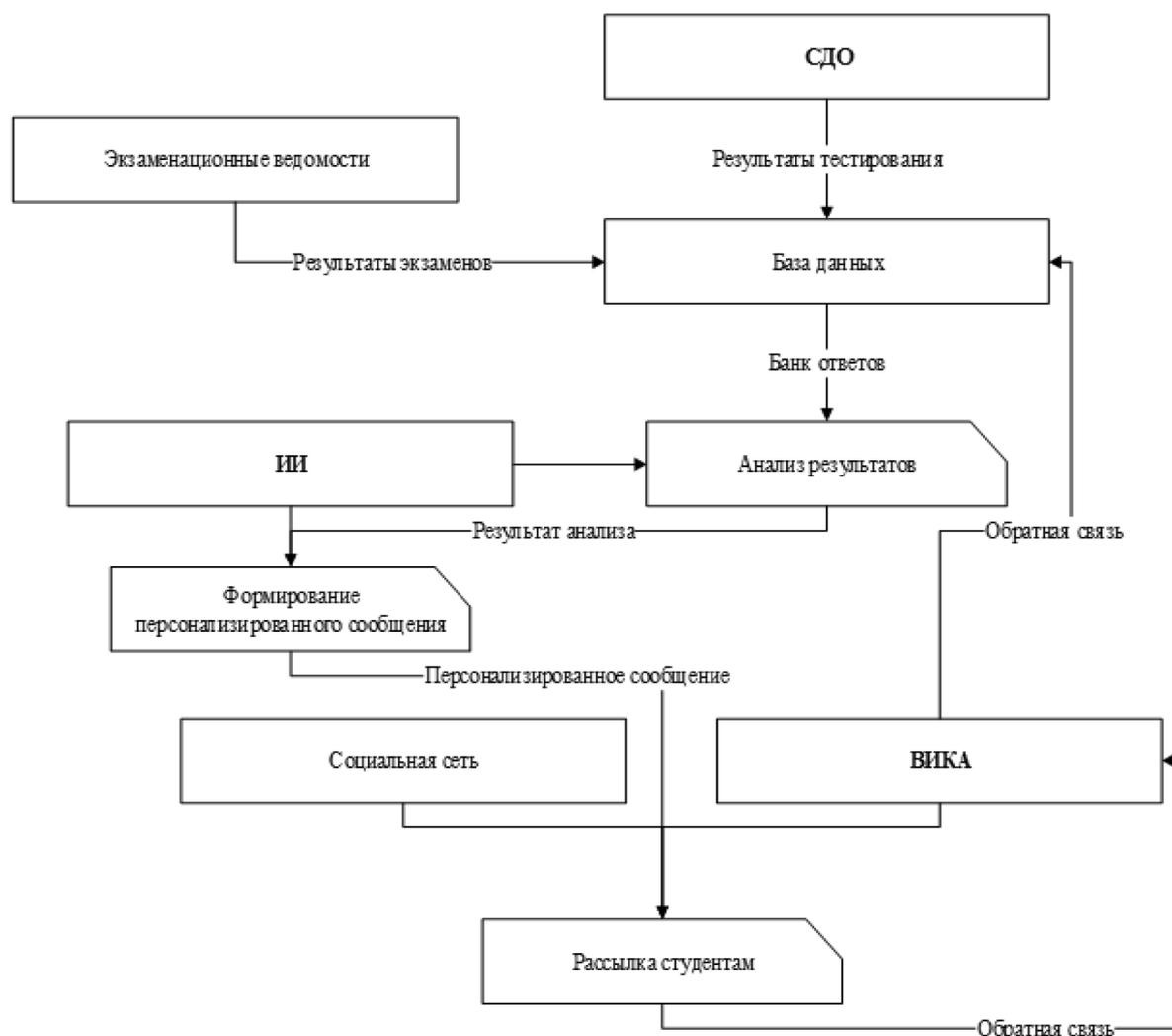


Рис. 6. Схема взаимодействия компонентов на примере сервисов РТУ МИРЭА.

К инструментам реализации ООЗ в описанной схеме взаимодействия сервисов на примере РТУ МИРЭА также относится искусственный интеллект (ИИ) для формирования вопросов, предполагающих ответы в свободной форме с размещением в СДО и анализа результатов ООЗ.

Заключение

Решением заявленной проблемы в статье, заключающейся в отсутствии единых рекомендаций и требований к архитектуре ЦОС для повышения качества учебного процесса при изучении потоковых дисциплин является предложенный вариант набора компонентов ЦОС и представленная модульная архитектура, элементы и инструменты которой обеспечивают возможность

применения заявленного функционала участниками образовательного процесса при изучении дисциплин на всех этапах, включая ООЗ. Для проведения ООЗ в рассмотренной архитектуре основным модулем является СДО с инструментами: ИИ, социальной сетью и ВИКА [10].

Применение рассмотренной в статье архитектуры возможно не только для потоковых учебных дисциплин, приведенный пример отличий организации учебного процесса показывает, что в указанной группе построение архитектуры и организация взаимодействия сервисов и ресурсов образовательных организаций является актуальным вопросом, предложением по решению явилась рассмотренная в статье архитектура ЦОС на примере ФГБОУ ВО РТУ МИРЭА.

ЛИТЕРАТУРА

1. Евтихов О.В. Типы образовательных сред в современном образовании / О.В. Евтихов // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2014. – № 4. – С. 5. – DOI 10.12731/2218–7405-2014-4-5.
2. Гуторова Г.Д. Формирование метапредметных компетенций у обучающихся основной школы на основе многомерного подхода: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гуторова Гульнара Даминжановна, 2022. – 209 с.
3. Витомскова Е.В. Формирование цифровой образовательной среды в общеобразовательной организации / Е.В. Витомскова, Е.В. Федотова // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. – 2023. – № 1(17). – С. 107–113.
4. Давлатзода С.Х. Цифровизация университета как средство интеграции в мировое образовательное пространство / С.Х. Давлатзода // Education. Quality Assurance. – 2022. – № 3(28). – С. 27–30. – DOI 10.58319/26170493_2022_3_27.
5. Везириев Т.Г. Цифровая образовательная среда вуза как фактор профессионального развития магистра педагогического образования / Т.Г. Везириев // Инновационные направления профессиональной подготовки в России и за рубежом: Коллективная монография. – Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство «Зебра»), 2024. – С. 373–387.
6. Токтарова В.И. Анализ образовательных данных взаимосвязи успешности обучения и поведения студентов в цифровой образовательной среде вуза / В.И. Токтарова, О.Г. Попова // Информатика и образование. – 2022. – Т. 37, № 4. – С. 54–63. – DOI 10.32517/0234-0453-2022-37-4-54-63.
7. Нечай Е.Е. Коммуникация студентов и преподавателей в виртуальном пространстве: вопросы приоритетов / Е.Е. Нечай, А.А. Синенко // Образовательные технологии (г. Москва). – 2022. – № 3. – С. 3–7.
8. Яновская О.А. Архитектура цифровых технологий в образовании / О.А. Яновская, Н.А. Кыдырмина // Education. Quality Assurance. – 2021. – № 4(25). – С. 33–39.
9. Постановление Правительства Российской Федерации от 07.12.2020 г. № 2040 «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды» [Официальное опубликование правовых актов]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202012090002?index=1> (дата обращения: 31.01.2025).
10. Смоленцева Т.Е. Технология непрерывной оценки остаточных знаний на примере потоковых дисциплин высших учебных заведений // Современные наукоемкие технологии. – 2025. – № 1. – С. 158–165.
11. Buinevich M., Shkerin A., Smolentseva T., Puchkova M. On the Implementation of Residual Knowledge Continuous Assessment Technology in an Educational Organization Using Artificial Intelligence Tools // Proceedings - 2024 4th International Conference on Technology Enhanced Learning in Higher Education, TELE 2024. 2024. P. 111–114. DOI: 10.1109/TELE62556.2024.10605664.
12. Методические рекомендации по формированию цифровой образовательной среды в образовательной организации / Сост.: Е.Н. Смирнова – Санкт-Петербург: ГБУ ДПО «СПбЦОКОиИТ», 2022. – 71 с.
13. Смоленцева Т.Е. Информационная модель характеристик обучаемого с определением стохастического поведения динамической системы / Т.Е. Смоленцева, В.И. Сумин, А.В. Душкин // Актуальные проблемы прикладной математики, информатики и механики: сборник трудов Международной научно-технической конференции, Воронеж, 18–20 декабря 2017 года / Воронежский государственный университет. – Воронеж: Издательство «Научно-исследовательские публикации»; Общество с ограниченной ответственностью «Вэлборн», 2017. – С. 873–883.
14. Постановление Правительства Российской Федерации от 16.11.2020 № 1836 «О государственной информационной системе «Современная цифровая образовательная среда» [Официальное опубликование правовых актов]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202011190005> (дата обращения: 31.01.2025).

© Смоленцева Татьяна Евгеньевна (smolenceva@mirea.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ КИТАЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Фан Лина

Преподаватель, Цзилиньский педагогический
университет
1489417759@qq.com

Ян Цзин

Аспирант, преподаватель, Синьцзянский университет
569091889@qq.com

DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN CHINESE PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE IN THE CONDITIONS OF GLOBALIZATION

**Fang Lina
Yang Jing**

Summary: This article is devoted to the study of the development of intercultural competence in Chinese pedagogical theory and practice in the context of globalization. The relevance of the topic is due to the intensification of intercultural contacts in the educational sphere and the need to prepare teachers capable of effectively working in a multicultural environment. The aim of the study is to identify the specifics and main trends in the development of Chinese teachers' intercultural competence based on an analysis of theoretical approaches and empirical data. The work employs methods of comparative pedagogical analysis, surveys, interviews, and statistical data processing. The empirical basis was formed by the results of a survey of 350 teachers from various regions of China. The study identified the particularities of understanding the essence and structure of intercultural competence within Chinese pedagogical science and characterized the main strategies for its development in the system of teacher education. It was established that the level of intercultural competence of Chinese teachers is related to factors such as experience in intercultural interaction, knowledge of foreign languages, and specialized training. A model for developing teachers' intercultural competence, considering the sociocultural features of Chinese society, is proposed. The results of the study can be used to improve teacher training and professional development programs in the context of the internationalization of education.

Keywords: intercultural competence, pedagogical theory, pedagogical practice, globalization, internationalization of education, multicultural education, China.

Аннотация: Данная статья посвящена исследованию развития межкультурной компетентности в педагогической теории и практике Китая в условиях глобализации. Актуальность темы обусловлена интенсификацией межкультурных контактов в образовательной сфере и необходимостью подготовки педагогов, способных эффективно работать в поликультурной среде. Цель исследования - выявить специфику и основные тенденции развития межкультурной компетентности китайских педагогов на основе анализа теоретических подходов и эмпирических данных. В работе использованы методы сравнительно-педагогического анализа, анкетирования, интервьюирования, статистической обработки данных. Эмпирическую базу составили результаты опроса 350 педагогов из разных регионов Китая. Выявлены особенности понимания сущности и структуры межкультурной компетентности в китайской педагогической науке, охарактеризованы основные стратегии ее развития в системе педагогического образования. Установлено, что уровень межкультурной компетентности китайских педагогов связан с такими факторами, как опыт межкультурного взаимодействия, владение иностранными языками, прохождение специальной подготовки. Предложена модель развития межкультурной компетентности педагогов с учетом социокультурных особенностей китайского общества. Результаты исследования могут быть использованы для совершенствования программ подготовки и повышения квалификации педагогических кадров в условиях интернационализации образования.

Ключевые слова: межкультурная компетентность, педагогическая теория, педагогическая практика, глобализация, интернационализация образования, поликультурное образование, Китай.

Введение

Процессы глобализации и интернационализации образования существенно трансформируют требования к профессиональной компетентности современного педагога. Важнейшей составляющей педагогического профессионализма становится способность к эффективному межкультурному взаимодействию, обусловленная расширением культурного многообразия образовательной среды [17, с. 132]. Особую актуальность проблема развития межкультурной

компетентности педагогов приобретает в Китае, активно интегрирующемся в мировое образовательное пространство [2, с. 10]. Вместе с тем специфика данного процесса в условиях китайского социума остается недостаточно изученной.

Анализ научной литературы показывает, что феномен межкультурной компетентности педагога рассматривается китайскими исследователями сквозь призму различных методологических подходов: культурологического, коммуникативного, социально-психологи-

ческого [3, с. 124]. При этом наблюдаются различия в трактовке ее сущности и структуры, обусловленные особенностями философско-педагогических традиций Китая [4, с. 260]. Исследователи подчеркивают необходимость учета национальной специфики при определении содержания и технологий развития межкультурной компетентности педагогов [5, с. 542].

Несмотря на признание важности межкультурной подготовки педагогических кадров, в китайской образовательной практике она пока не носит системного характера [6, с. 87]. Отмечается дефицит эмпирических исследований, раскрывающих реальное состояние и факторы развития межкультурной компетентности педагогов Китая [7, с. 438]. Недостаточно разработаны диагностический инструментарий и критерии оценки ее сформированности с учетом социокультурного контекста [8, с. 285].

Таким образом, актуальность темы обусловлена противоречием между объективной потребностью развития межкультурной компетентности китайских педагогов и недостаточной разработанностью ее теоретических и методических основ. Это определило проблему исследования: каковы особенности и основные направления развития межкультурной компетентности педагогов Китая в условиях глобализации образования? Решение данной проблемы составляет цель исследования.

Материалы и методы

Методологическую основу исследования составили ключевые положения компетентностного, культурологического, социально-психологического подходов. Компетентностный подход позволил рассматривать межкультурную компетентность как интегративную характеристику личности педагога, включающую определенную совокупность знаний, умений, отношений, обеспечивающих эффективность межкультурного взаимодействия [9, с. 400]. В контексте культурологического подхода акцент был сделан на взаимосвязи межкультурной компетентности с общей культурой личности, способностью к диалогу культур [10, с. 301]. Социально-психологический подход ориентировал на изучение социально-перцептивных, эмоциональных, коммуникативных аспектов межкультурного взаимодействия педагогов [11, с. 42].

Для решения поставленных задач использовался комплекс взаимодополняющих методов. Теоретический анализ литературы позволил выявить основные методологические подходы к трактовке межкультурной компетентности педагога, охарактеризовать модели ее структуры и развития в образовательном пространстве Китая. Сравнительно-сопоставительный

метод дал возможность выявить общее и особенное в понимании сущности межкультурной компетентности китайскими и зарубежными исследователями, охарактеризовать специфику практики ее развития в Китае и других странах.

Эмпирическое исследование проводилось в форме анкетного опроса педагогов КНР. В нем приняли участие 350 респондентов, представляющих разные регионы, типы учебных заведений, предметные области. Выборка формировалась на основе целенаправленного отбора с учетом критериев пола, возраста, педагогического стажа, опыта межкультурного взаимодействия. Анкета включала 25 вопросов закрытого и открытого типа, направленных на выявление понимания педагогами сущности межкультурной компетентности, самооценку уровня ее развития, определение факторов и затруднений в процессе межкультурного взаимодействия. Надежность и валидность анкеты обеспечивались экспертной оценкой и пилотажным исследованием. Дополнительно проводилось глубинное интервью с 30 педагогами, имеющими опыт работы в поликультурных классах. Полученные данные обрабатывались методами математической статистики: корреляционным, факторным, кластерным анализом.

Исследование носило констатирующий характер и не предполагало целенаправленного педагогического воздействия на уровень межкультурной компетентности педагогов. Вместе с тем, полученные данные легли в основу разработки модели ее развития в системе педагогического образования Китая. Данная модель учитывает национально-культурные особенности и включает четыре основных компонента: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный. Предполагается, что ее реализация обеспечит системность и целенаправленность процесса формирования межкультурной компетентности педагогов в соответствии с требованиями глобального образовательного контекста.

Результаты исследования

Анализ эмпирических данных позволил выявить ряд значимых тенденций и закономерностей в развитии межкультурной компетентности китайских педагогов. Прежде всего, следует отметить достаточно высокий уровень осознания педагогами важности данной компетентности в условиях интернационализации образования. Так, 82% респондентов согласились с утверждением, что современный педагог должен быть готов к эффективному взаимодействию с представителями различных культур (см. Таблицу 1). При этом большинство опрошенных (74%) отметили, что сталкиваются с необходимостью такого взаимодействия в своей профессиональной деятельности.

Таблица 1.

Распределение ответов на вопрос «Насколько Вы согласны с утверждением, что современный педагог должен быть готов к эффективному взаимодействию с представителями различных культур?».

Вариант ответа	Количество респондентов	Доля, %
Полностью согласен	183	52,3
Скорее согласен	104	29,7
Затрудняюсь ответить	41	11,7
Скорее не согласен	16	4,6
Полностью не согласен	6	1,7

Вместе с тем самооценка педагогами уровня развития собственной межкультурной компетентности оказалась довольно умеренной. Лишь 28% респондентов оценили свою готовность к эффективному межкультурному взаимодействию как высокую, в то время как 54% охарактеризовали ее как среднюю, а 18% - как низкую (см. Таблицу 2). Эти данные свидетельствуют о наличии определенного разрыва между осознанием значимости межкультурной компетентности и реальным уровнем ее развития у китайских педагогов.

Таблица 2.

Самооценка педагогами уровня развития собственной межкультурной компетентности.

Уровень	Количество респондентов	Доля, %
Высокий	98	28,0
Средний	189	54,0
Низкий	63	18,0

Корреляционный анализ позволил выявить ряд факторов, значимо связанных с уровнем развития межкультурной компетентности педагогов. Так, наиболее тесные положительные корреляции были обнаружены с такими переменными, как опыт межкультурного взаимодействия ($r=0,42$; $p < 0,01$), владение иностранными языками ($r=0,37$; $p < 0,01$), прохождение специальной подготовки по межкультурной коммуникации ($r=0,31$; $p < 0,01$). В то же время, связи с социально-демографическими характеристиками (пол, возраст, стаж работы) оказались незначимыми. Эти результаты подтверждают ведущую роль целенаправленного формирования межкультурной компетентности в процессе профессионального развития педагогов.

Факторный анализ позволил выделить в структуре межкультурной компетентности педагогов три основных компонента: когнитивный, отражающий знания о культурном многообразии; аффективный, связанный с установками по отношению к культурным различиям; поведенческий, включающий навыки межкультурного взаимодействия (см. Таблицу 3). При этом наибольшую долю объясненной дисперсии имеет когнитивный фактор (27,8%), что свидетельствует о приоритетной роли культурологических знаний в понимании межкультурной компетентности китайскими педагогами.

Таблица 3.

Результаты факторного анализа структуры межкультурной компетентности педагогов.

Фактор	Факторная нагрузка	Доля объясненной дисперсии, %
Когнитивный	0,84	27,8
Аффективный	0,79	25,3
Поведенческий	0,75	22,6

Примечание: метод главных компонент, варимакс-вращение, объясненная дисперсия – 75,7%.

Обращает на себя внимание тот факт, что различные компоненты межкультурной компетентности развиты у педагогов не в равной степени. Если уровень культурологических знаний большинство респондентов (69%) оценивают как достаточный, то сформированность практических навыков межкультурного взаимодействия многие считают недостаточной (см. Таблицу 4). В частности, значительная часть педагогов испытывает трудности в выстраивании педагогического взаимодействия с учетом культурных особенностей учащихся (38%), организации диалога культур в образовательном процессе (42%), разрешении межкультурных конфликтов (51%). Эти данные указывают на необходимость усиления практико-ориентированности программ развития межкультурной компетентности педагогов. (Таб. 4.)

Качественный анализ данных интервью позволил конкретизировать спектр проблем, с которыми сталкиваются китайские педагоги в процессе межкультурного взаимодействия. К их числу относятся языковой барьер, недостаток знаний о культурной специфике учащихся, трудности адаптации методов обучения к особенностям поликультурного контингента, стереотипы и предубеждения в восприятии культурных различий. Преодоле-

Таблица 4.

Оценка педагогами степени сформированности у них практических навыков межкультурного взаимодействия, %.

Навыки	Сформированы в полной мере	Сформированы частично	Не сформированы
Учет культурных особенностей учащихся	27	35	38
Организация диалога культур	21	37	42
Разрешение межкультурных конфликтов	18	31	51

ние этих барьеров требует не только соответствующей подготовки, но и личностной трансформации педагогов, развития у них межкультурной сензитивности и толерантности.

В целом, результаты эмпирического исследования свидетельствуют о наличии существенных резервов в развитии межкультурной компетентности китайских педагогов. Актуальными направлениями оптимизации данного процесса являются:

- усиление практико-ориентированности программ межкультурной подготовки педагогов, обеспечение их направленности на формирование конкретных навыков взаимодействия в поликультурной образовательной среде;
- более широкое использование активных и интерактивных методов обучения (ролевые игры, кейсы, симуляции), способствующих развитию не только когнитивных, но и аффективных и поведенческих компонентов межкультурной компетентности;
- организация стажировок и обменов, обеспечивающих педагогам опыт погружения в иную культурную среду, непосредственного взаимодействия с представителями других культур;
- развитие рефлексивных умений педагогов, их способности к осмыслению собственного опыта межкультурного взаимодействия, преодолению этноцентризма и формированию позитивной культурной идентичности.

Реализация данных направлений предполагает модернизацию не только содержания, но и форм организации процесса повышения квалификации педагогических кадров. Необходим переход от дискретных курсов к непрерывной системе развития межкультурной компетентности, интегрированной в общую траекторию профессионального роста педагога.

Предложенная модель развития межкультурной компетентности китайских педагогов прошла экспертную оценку и получила позитивные отзывы специалистов. По мнению экспертов, данная модель отражает основные структурные компоненты межкультурной компетентности и учитывает специфику китайского социокультурного контекста. Особо отмечалась важность включения в модель мотивационно-ценностного компонента, связанного с формированием у педагогов установок на признание и принятие культурного многообразия. Как подчеркивают исследователи, без соответствующей ценностной трансформации развитие межкультурных умений и навыков не будет иметь должного эффекта [12, с. 77].

Перспективным направлением дальнейших исследований является апробация данной модели в практике педагогического образования Китая. Это предполагает

разработку конкретных технологий и методик развития каждого из компонентов межкультурной компетентности, их интеграцию в систему профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов. При этом важно обеспечить вариативность и адресность программ с учетом разнообразия контингента педагогов по уровню межкультурного опыта, языковой подготовки, предметной специализации [13, с. 49].

Отдельного внимания заслуживает проблема оценки эффективности процесса развития межкультурной компетентности педагогов. Традиционные формы контроля, ориентированные преимущественно на проверку знаний, недостаточны для комплексной диагностики данной интегративной характеристики. Необходима разработка валидного инструментария, позволяющего оценить динамику развития всех компонентов межкультурной компетентности, включая аффективные и поведенческие аспекты. Это предполагает использование как количественных (тесты, опросники), так и качественных (наблюдение, интервью, портфолио) методов оценивания [14, с. 46].

Нельзя недооценивать роль внешних факторов, определяющих востребованность и возможности развития межкультурной компетентности педагогов. К их числу относятся государственная политика в сфере образования, уровень интернационализации образовательных учреждений, состояние межкультурного диалога в обществе в целом. Создание благоприятной институциональной среды, поддерживающей ценности культурного многообразия и обеспечивающей ресурсную базу межкультурного образования, является необходимым условием эффективности любых педагогических инноваций в данной области [15, с. 432].

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что развитие межкультурной компетентности педагогов является актуальной проблемой модернизации педагогического образования в Китае в условиях его интеграции в мировое образовательное пространство. Теоретический анализ показал, что в китайской педагогической науке сложились определенные методологические подходы к пониманию сущности и структуры данной компетентности, однако их практическая реализация пока не носит системного характера.

Эмпирическое исследование выявило ряд особенностей и противоречий в развитии межкультурной компетентности китайских педагогов. С одной стороны, большинство из них осознает важность данной компетентности в современных условиях, с другой стороны, самооценка уровня ее развития остается достаточно умеренной. Установлена связь уровня межкультурной

компетентности с наличием опыта межкультурного взаимодействия, владением иностранными языками, прохождением специальной подготовки. В структуре компетентности выделены когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты, при этом наиболее дефицитарным является последний, связанный с практическими навыками работы в поликультурной среде.

Полученные результаты легли в основу разработки модели развития межкультурной компетентности китай-

ских педагогов, включающей мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты. Реализация данной модели предполагает модернизацию программ профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов на основе принципов практик ориентированности, интерактивности, непрерывности. Важным условием эффективности процесса является его научно-методическое и ресурсное обеспечение, а также мониторинг результатов с использованием валидного диагностического инструментария.

ЛИТЕРАТУРА

1. Barrett M., Byram M., Lazar I., Mompoin-Gaillard P., Philippou S. Developing intercultural competence through education. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2014. 132 p.
2. Bennett M.J. Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement // Intercultural Education. 2009. Vol. 20, sup1. P. 1–13. DOI: 10.1080/14675980903370763
3. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. 124 p.
4. Deardorff D.K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization // Journal of Studies in International Education. 2006. Vol. 10, № 3. P. 241–266. DOI: 10.1177/1028315306287002
5. Deardorff D.K. The SAGE handbook of intercultural competence. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009. 542 p.
6. Fantini A.E. Exploring and assessing intercultural competence: Final report. Brattleboro, VT: Federation of the Experiment in International Living, 2007. 87 p.
7. Hammer M.R., Bennett M.J., Wiseman R. Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory // International Journal of Intercultural Relations. 2003. Vol. 27, № 4. P. 421–443. DOI: 10.1016/S0147-1767(03)00032-4
8. Huber J., Reynolds C. Developing intercultural competence through education. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2014. 285 p.
9. Jackson J. Introducing language and intercultural communication. London: Routledge, 2014. 400 p.
10. Kramsch C. Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction // The Modern Language Journal. 2014. Vol. 98, № 1. P. 296–311. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2014.12057.x
11. Lázár I., Huber-Kriegler M., Lussier D., Matei G.S., Peck C. Developing and accessing intercultural communicative competence: A guide for language teachers and teacher educators. Strasbourg: Council of Europe, 2007. 42 p.
12. Sercu L. Assessing intercultural competence: A framework for systematic test development in foreign language education and beyond // Intercultural Education. 2004. Vol. 15, № 1. P. 73–89. DOI: 10.1080/1467598042000190004
13. Spitzberg B.H., Changnon G. Conceptualizing intercultural competence // The SAGE handbook of intercultural competence / D.K. Deardorff (ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 2009. P. 2–52.
14. UNESCO. Intercultural competences: Conceptual and operational framework. Paris: UNESCO, 2013. 46 p.
15. Witte A., Harden T. Intercultural competence: Concepts, challenges, evaluations. Bern: Peter Lang, 2011. 432 p.

© Фан Лина (1489417759@qq.com), Ян Цзин (569091889@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВОЗМОЖНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СТАНОВЛЕНИИ КОГНИТИВНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛЫ

POSSIBILITIES OF DISTANCE LEARNING IN THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE MOBILITY OF SCHOOL GRADUATES

**O. Khan
O. Korobov**

Summary: The article is devoted to the current problem of using distance learning in preparation for passing final exams by school graduates. The advantages of distance learning, as well as the conditions for its success, are considered.

The possibilities of this form of organization of training in the development of cognitive mobility of students are determined, components of this concept. It is noted that cognitive mobility predetermines the success of further education, professional activity, and interaction in society.

Keywords: distance learning, cognitive mobility, interaction, reflection, self-realization.

Хан Ольга Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный университет путей сообщения,
(г. Екатеринбург)
okhan@bk.ru

Коробов Олег Игоревич

кандидат биологических наук, Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского
oikorobov@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена актуальной проблеме использования дистанционного обучения при подготовке к сдаче итоговых экзаменов выпускниками школы. Рассматриваются преимущества дистанционного обучения, а также условия его успешности. Определяются возможности подобной формы организации обучения в становлении когнитивной мобильности обучающихся; составляющие этого понятия. Отмечается, что когнитивная мобильность предопределяет успех дальнейшего обучения, профессиональной деятельности и взаимодействия в социуме.

Ключевые слова: дистанционное обучение, когнитивная мобильность, взаимодействие, рефлексия, самореализация.

Введение

Современное информационное общество создает, с одной стороны, особые условия для обучения, с другой – специфические требования к участникам процесса познания, а также и уникальные возможности формирования и совершенствования определенных способностей. Ранее нами уже говорилось о том, что дистанционное обучение позволяет реализовать его определенные преимущества, например расширение объема учебных материалов и привлечение к обучению компетентных педагогов, его доступность для учеников. Также была осознана необходимость изменения позиций участников познавательного процесса, превращение его в педагогическое взаимодействие равноправных сторон – педагога и учащегося [4]. В то же время отмечалось, что такие минусы онлайн-обучения, как недостаточный уровень контроля процесса обучения и невозможность обеспечить должную степень контакта ученика и учителя, столь часто обсуждаемые исследователями, преодолеваются при активизации со направленных усилий в овладении знаниями; при этом учитель должен преодолеть инертность в организации процесса познания, а ученик – стать организованным, самостоятельным, равноправным партнером.

Онлайн-обучение подразумевает не только измене-

ние формата обучения, но и требует готовности к изменениям со стороны обучающегося и преподавателя в условиях обновляющейся педагогической ситуации. Во всех сферах развития современного общества мобильность, готовность к изменениям становится необходимым условием самореализации, достижения успеха.

Таким образом, новый дистанционный формат обучения требует изменения характера взаимоотношений его участников, что влечет за собой необходимость приложения усилий обеих сторон и предполагает формирование их новых качеств – познавательной подвижности, готовности к изменениям, постоянному обучению [5].

Основная часть

Итогом многолетнего учебного труда выпускника школы становится сдача Единого государственного экзамена. Этап подготовки к сдаче ЕГЭ оценивается как наиболее важный момент обучения; онлайн-подготовка позволяет использовать все многообразие учебных материалов и способов его подачи и уравнивает возможности учеников из разных регионов. В то же время подготовка выпускника создает платформу для формирования определенных качеств личности, важных для будущего обучения в вузе или профессиональной деятельности. Именно онлайн-обучение дает возможность

совершенствовать умение обращаться с большим объемом информации, использовать разные способы познания, осознавать результаты труда и на основе этого улучшать организацию учебного процесса, развивать когнитивную мобильность.

При дистанционной подготовке выпускников к сдаче итогового экзамена по русскому языку возникают возможности становления когнитивной мобильности. Как уже говорилось выше, любой процесс с позиций современной педагогики затрагивает как ученика, так и преподавателя.

Когнитивная мобильность преподавателя будет проявляться в таких его качествах, как умение выходить за рамки традиционного процесса; постоянное обновление информации и обучение; готовность к освоению новых технологий; умение диалогизировать процесс познания; способность к рефлексии и восприятию критики. Учитель показывает обучающимся оптимальные модели изучения нового материала и способы построения взаимодействия [1]. Когнитивная мобильность ученика, в свою очередь, проявляется в формировании высокого уровня сознательности и самодисциплины; мотивированности; готовности к взаимодействию; развитых рефлексивных навыков.

При подготовке к ЕГЭ по русскому языку преподаватель оказывается в непростой ситуации: с одной стороны, он должен строго соблюдать требования к подготовке, а с другой стороны – сделать этот процесс максимально эффективным, что невозможно при традиционной форме обучения. Дистанционная форма подготовки открывает широкие возможности использования различных материалов, но при этом учитель должен быть готов к большому объему кропотливой работы по поиску, изучению, сравнению информации из разных источников, аккумуляции ее в наиболее приемлемом для учеников виде. При изучении русского языка используется информация Открытого банка заданий ФИПИ, тесты, составленные разными авторами, но, как показывает практика, наиболее эффективно составление комбинированных заданий. Преподаватель знает возможности группы, уровень подготовки учащихся и подбирает задания определенным образом.

Даже обладая хорошей базой заданий, учитель должен уметь использовать возможности технологий дистанционного обучения: использовать возможности различных платформ, онлайн-досок, что также развивает его когнитивную мобильность. Принимая во внимание критику дистанционного обучения за высокую степень обезличенности и невозможность осуществления контакта, преподаватель должен научиться руководить совместной деятельностью в новых условиях. Необходимо не просто транслировать знания, а диалогизировать

процесс, применяя особые формы работы с группой. Так, на наших занятиях эффективно было коллективное обсуждение алгоритма выполнения заданий и работа в парах с последующим сравнением результатов. Когнитивная мобильность преподавателя реализуется в умении анализировать результат труда и критически оценивать его. Например, члены учебной группы жалуются на плохое понимание принципов выполнения определенного задания. Задача преподавателя – быть настолько мобильным, чтобы увидеть причину неудачи не в знаниях и способностях учеников, а воспринять это как конструктивную критику и найти такой алгоритм работы, который поможет ученикам добиться успеха.

При дистанционной подготовке к экзамену по русскому языку преподаватель активизирует когнитивную мобильность своих учеников, мотивируя их к изучению предмета: экзамен по русскому языку – это испытание, результаты которого важны для успешного поступления в любой вуз; в каждом учебном заведении он является обязательным для изучения на младших курсах; хорошее знание предмета облегчит обучение в будущем.

Когнитивная мобильность ученика в процессе онлайн-обучения начинает свое становление с того момента, когда он, под руководством преподавателя, переходит к непривычному формату обучения. В школе обучающийся постоянно находится в зоне внимания учителей, в условиях, когда контролируется процесс получения знаний; мотивация обучения зачастую заключается в достижении достаточно простых целей: сдать экзамены, получить хорошие баллы. Успех дистанционного обучения требует высокой степени дисциплинированности, поскольку непосредственный контроль ослабляется, успешное обучение невозможно без высокой степени мотивированности: учиться нужно не только для того, чтобы получить высокую оценку, но и для того, чтобы были прочные знания.

При онлайн-обучении развивается способность получать знания из разных источников и аккумулировать их. Так, при подготовке к написанию сочинения одним из трудных моментов выпускники считают необходимость приведения аргумента для иллюстрации своего отношения к позиции автора. Учитель предлагает каждому создать свой банк аргументов из прочитанной литературы, а затем соединить усилия, создавая групповой банк, рекомендуя товарищам изучить те произведения, которые имеют большие возможности для привлечения к аргументации. Так развивается умение критически относиться к информации, отбирать самое важное, способности интеллектуального взаимодействия.

Мобильность проявляется также в умении изменять способ познания в результате критической оценки результатов учебного труда. Так, при подготовке к сдаче эк-

замена по русскому языку даже самые сильные ученики допускают ошибки при выполнении самых простых заданий по орфографии. Преподаватель помогает проявить умение быстро перестраиваться, предлагая коллективно создать памятку по выполнению заданий 9–15, которая нацеливает не только на заучивание правил, но и на понимание алгоритма работы с подобным материалом.

Ученики приходят к пониманию того, что быть мобильным – значит уметь работать в одиночку, в парах, коллективно; важно понять, какой вид работы больше подходит для изучения данного вида материала и этапа подготовки.

На всех этапах онлайн-обучения для становления когнитивной мобильности учеников требуется принятие ими вызова от преподавателя, требующего проявления высокой степени организованности, мотивированности, готовности к изменениям.

Заключение

Можно прийти к выводу, что онлайн-подготовка к

сдаче итоговых экзаменов обладает уникальными возможностями по становлению когнитивной мобильности, которая помогает сформировать гибкие навыки, столь необходимые для последующего обучения и формирования качеств профессионала [3].

Развиваются гибкость мышления, ответственность за принятие решения, высокий уровень самоорганизации. У преподавателя появляется возможность индивидуализировать обучение, принимая во внимание особенности ученика, а значит, сделать его более мобильным [2].

Важными условиями становления когнитивной мобильности являются готовность преподавателя и обучающегося к учебному взаимодействию, наличие обратной связи, а также готовность к изменениям, что предполагает проявление усилий с обеих сторон.

Когнитивная мобильность становится не только условием успешного обучения, но и необходимым профессиональным качеством, а также обеспечивает возможность гибко подходить к решению проблем взаимодействия в социуме.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. Шаг школы в смешанное обучение. / Под ред. Н.В. Третьякова. М.: Буки Веди, 2016. 280 с.
2. Закусило А.С. Дистанционное обучение как инструмент индивидуального подхода к процессу формирования образовательной мобильности школьников // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2020. № 39 (3). С. 391–398.
3. Нуштаева А.В. Практика дистанционного обучения в высшей школе // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 6–2. С. 353–357.
4. Хан О.Н., Коробов О.И. Педагогическое взаимодействие в процессе онлайн-обучения выпускников школы // Научный потенциал. 2024. № 3 (46). С. 128–130.
5. Хан О.Н. Роль изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» в совершенствовании когнитивной мобильности студентов вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 8–2 (26). С. 189–191.

© Хан Ольга Николаевна (okhan@bk.ru), Коробов Олег Игоревич (oikorobov@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИННОВАЦИОННЫЕ СРЕДСТВА В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО ВУЗА ПРИ ПОДГОТОВКЕ К УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Черненкова Инна Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент, Брянский государственный аграрный университет
icernenkova70@gmail.com

INNOVATIVE MEANS IN THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS AT AGRARIAN UNIVERSITY IN PREPARATION FOR MANAGEMENT ACTIVITIES

I. Chernenkova

Summary: The article considers the issue of the need to form communicative competence of students at an agricultural university in preparation for management activities. The author suggests the use of innovative methods of forming communicative skills in modern higher agricultural education, argues how innovative means contribute to the formation of communicative competence in students.

Keywords: competence, communicative competence, innovative teaching methods.

Аннотация: В статье рассматривается вопрос о необходимости формирования коммуникативной компетенции у студентов аграрного вуза при подготовке к управленческой деятельности. Автор предлагает использование инновационных методов формирования коммуникативных навыков в современном высшем аграрном образовании, аргументирует то, каким образом инновационные средства способствуют формированию коммуникативной компетенции у студентов.

Ключевые слова: компетентность, коммуникативная компетенция, инновационные методы обучения.

В эпоху современности истинный профессионал — это не только человек с высшим образованием, но и личность с глубокими культурными ценностями. Социальные потребности общества предъявляют особые требования к выпускникам аграрных вузов: они должны быть готовы к управленческой деятельности — обладать не только узкоспециальными знаниями и навыками, но и демонстрировать высокий уровень общей культуры, умения эффективно общаться, т.е. владеть коммуникативной компетенцией. Приобретение выпускником высшего учебного заведения коммуникативных навыков способствует повышению его конкурентоспособности на рынке труда, что является одной из основных задач педагогического процесса.

Проблема формирования коммуникативной компетенции учащихся и студентов нашла свое отражение в работах современных ученых (Е.Н. Зарецкая, А.К. Михальская, И.А. Стернин, Т.П. Усольцева, А.П. Чудинов, Е.М. Сартакова, Е.М. Кузьмина, И.Д. Агафонова, Е.А. Смирнова и др.).

Изучению структуры и условий формирования коммуникативных умений посвящены исследования А.Б. Добровича, Е.Н. Ильина, В.А. Канн-Калика, Е.А. Климова, А.Н. Леонтьева и других ученых. Исследовательские круги, занимающиеся проблемой развития коммуникативной компетенции руководителей, единогласно подчеркивают её центральную роль для профессии: понимание

и владение навыками эффективного взаимодействия становится неотъемлемой частью профессиональной готовности. В современных условиях быть лишь высококлассным специалистом недостаточно; требуется также стать полноценным членом коллектива, где ключевые аспекты включают совместную работу с целью оптимального результата, участие в принятии решений на основе взаимопонимания и способность ясно выражать свои мысли. Это подразумевает умение обрабатывать информацию посредством современных технологий для достижения продуктивности, разрешение противоречий через конструктивный диалог, публичное представление результатов с учетом критической оценки и способность к позитивному взаимодействию не только с коллегами, но и с партнерами. Важную роль играют личные качества специалиста в совокупности с его социально-культурным опытом и историческим наследием, которые формируют глубокое понимание коммуникативных процессов в управленческой деятельности.

В современной научной парадигме изучение коммуникативных навыков распределяется по нескольким векторам исследований. Наиболее перспективными и значимыми являются три из них: компетентностное (В.И. Байденко, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Д.А. Иванов, В.В. Сериков, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской), где коммуникативная компетентность определяется в качестве цели и результата обучения как общего, так и професси-

онального образования и входит в состав ключевых компетенций; социально-психологическое (А.А. Бодалев, Ю.М. Жуков, Ю.Н. Емельянов, Л.А. Петровская, П.В. Растянников и др.), акцентирующее внимание на влиянии индивидуальных свойств и личностных качеств, его потребностей, ценностей на процесс общения; лингвистическое (Е.В. Ключев, Т.А. Ладыженская, Т.В. Матвеева и др.), которое подчеркивает важность человеческой речевой активности. Каждый из этих подходов предлагает уникальную трактовку коммуникативной компетентности, обосновывая её особой спецификой. Так Р.П. Мильруд [1] считает, что коммуникативная компетентность является интегративным личностным ресурсом, обеспечивающим успешность коммуникативной деятельности. В то время как коммуникативная компетенция — это демонстрируемая область успешной коммуникативной деятельности на основе усвоенных средств речевого общения, подкрепляемых языковыми навыками и речевыми умениями. Анализ исследований, посвященных вопросу формирования коммуникативной компетенции учащихся вузов позволил сделать вывод о том, что наиболее полным представляется определение коммуникативной компетенции, данное М.Р. Львовым: «Коммуникативная компетенция (КК) – термин, обозначающий знание языка (родного и неродного), его фонетики, лексики, грамматики, стилистики, культуры речи, владение этими средствами языка и механизмами речи – говорения, аудирования, чтения, письма – в пределах социальных, профессиональных, культурных потребностей человека. КК – одна из важнейших характеристик языковой личности. КК приобретает в результате естественной речевой деятельности и в результате специального обучения» [6, с. 92–93].

Проведенное ранее нами теоретическое исследование с опорой на компетентностный подход позволило разработать модель управленческой компетентности современного руководителя аграрного сектора, в которой одним из главных элементов является коммуникативная компетенция. В структуру коммуникативной компетенции разработанной нами модели входят следующие компоненты:

- когнитивный, представленный системой коммуникативных знаний;
- деятельностный, включающий умения действовать в публичной обстановке, навыки вербальной и невербальной коммуникации;
- личностный, характеризующийся набором личностных качеств специалиста - отзывчивостью, благожелательным отношением к людям [3].

В своей статье мы предлагаем набор форм и методов работы на занятиях по культуре речи и деловому общению с использованием разных видов упражнений с целью развития требуемых умений и навыков и формирования коммуникативной компетенции.

В процессе изучения языковых и социальных дисциплин практическое обучение занимает ключевое место. Именно на практических занятиях развиваются навыки речевого общения и формируются универсальные коммуникативные компетенции. Одним из аспектов методической работы при подготовке и проведении занятий стал выбор разнообразных заданий, которые воздействуют на различные аспекты личности студентов, привлекают их внимание и повышают интерес к изучаемой дисциплине. Безусловно, в любом практикуме по культуре речи и деловому общению не обойтись без репродуктивных заданий, таких как: правильное ударение в словах (договор, досуг, маркетинг, мышление и др.); образование краткой формы мужского, женского, среднего рода и множественного числа прилагательных и страдательных причастий с последующей постановкой ударения (дорогой, молодой, правый, редкий; начатый, проданный, прожитый и т.д.) выбор литературной формы из предложенных вариантов (их – ихний, класть – положить, поставить подпись – поставить роспись и др.); переписывание предложений с обозначением чисел словами; замена иностранных слов синонимами русского происхождения; заполнение пропусков в предложениях или словах из деловой сферы; определение стиля текстов; дополнение частично заполненной схемы или таблицы и др. Эти задания играют важную роль в формировании компетенций обучающихся, однако ограничиваться только ими на занятиях нельзя, так как они могут снизить интерес студентов и обладают низким развивающим потенциалом.

Как показал опрос студентов и опыт преподавания дисциплины, наиболее эффективными видами проведения занятий оказались практические занятия инновационного типа (диспуты, тренинги, игровые ситуации, деловые игры и т.п.), творческие задания (самостоятельное исследование, эссе), метод «круглого стола», т.е. интерактивные методы.

Так с целью развития творческого мышления, активизации словарного запаса, навыков публичного выступления используются задания:

1. прочитайте начало выступлений, определите вид каждой речи, допишите каждое выступление;
2. подготовьте небольшое выступление (3–4) минуты на тему: «Разрешите представиться». Напишите заранее главную мысль вашего выступления. Произнесите речь. Попросите слушателей записать главную мысль вашей речи так, как он ее поняли. Поле окончания речи зачитайте свой вариант и сравните с записями слушателей.
3. подготовьте информационную речь на 5 минут на предложенные темы. Обоснуйте актуальность выбранной темы, используйте во вступлении приемы привлечения внимания, продумайте заключительные фразы лекции. Учтите, что ваша ауди-

тория – слушатели группы;

4. подготовьте агитационную речь (убеждающую или призывающую к действию)
5. подготовьте приветственную (воодушевляющую) речь.

При выполнении 3-го, 4-го, 5-го задания студенты получают Памятки с необходимыми указаниями по подготовке речи, Схемы оценки речи для слушателей. Это способствует активизации внимания всей аудитории, позволяет каждому студенту проявить активное участие, дать оценку и подробную характеристику проделанной работе своих коллег.

6. проигрывание ролевых ситуаций: «Беседа с работодателем», «Беседа с претендентами на вакантную должность в фирме», «Беседа с начальником», «Сглаживание конфликтов». Данный вид заданий нацелен на отработку навыков использования этикетных формул в речевом общении, а также соответствующей мимики и жестикуляции, интонации.

Еще одной разновидностью интерактивного обучения, используемой в процессе формирования коммуникативной компетенции и деловых навыков у студентов аграрного вуза еще до начала их практической работы, является деловая игра, которая основывается на воссоздании как предметного, так и социального контекста профессиональной деятельности. Ключевым элементом деловой игры является моделирование отношений и различных условий, в которых осуществляется профессиональная деятельность.

В рамках деловой игры каждый участник выполняет конкретную задачу, соответствующую его роли и функции, а процесс самообучения происходит в ходе совместной деятельности участников.

В качестве примера рассмотрим деловую игру «Вступление в должность начальника отделения».

Цели деловой игры:

1. Выработка навыков анализа и оценки состояния деятельности руководителя в условиях неопределенности.
2. Выработка умения представлять себя коллективу при первом знакомстве и правильно строить рассказ о своем жизненном пути и своей позиции.
3. Выработка умения выделять главные направления своей деятельности, определять круг должностных лиц и объем управленческой информации.
4. Формирование управленческой культуры; воспитание уважения к трудовому коллективу.

Суть игры заключается в следующем: студенческая группа (группа слушателей) разбивается на команды. Одному из участников деловой игры предлагается исполнить роль начальника отделения и решить несколько задач. Каждый представитель команды должен подготовить предложения по решению каждой задачи:

- оценить ситуацию в отделении, ясно и четко сформулировать проблемы отделения (задача 1);
- провести выступление-знакомство с коллективом отделения (задача 2);
- сформулировать стиль руководства и работы с аппаратом управления (задача 3);
- составить план первого трудового дня (задача 4);
- разработать и обосновать перспективный план личной работы (задача 5).

В обсуждении деловой игры участвует вся группа. Целесообразно отработать каждую задачу на основе дискуссии и выработать общие подходы. Оценка докладов ведет экспертная группа.

Итоги деловой игры подводит преподаватель, который должен обратить внимание на характерные недостатки, отметить, что удалось в деловой игре и чего не удалось; что необходимо учесть в своей будущей практической работе при подготовке к занятию новой должности. Отметить вклад каждого участника деловой игры в разрешение каждой задачи. Необходимо оказать слушателям помощь в вопросах самоанализа деятельности и внесения необходимых корректив в стиль руководства и др.

Особенностью деловой игры является то, что общение, возникающее в процессе совместного освоения знаний, имитирует взаимодействие людей в реальной профессиональной среде, что способствует развитию навыков сотрудничества и командной работы, умения эффективно общаться в деловой среде.

Таким образом, развитие современной системы подготовки специалистов аграрного профиля к управленческой деятельности включает в себя не только определение конкретных профессиональных стандартов, но и акцент на коммуникативные способности будущих профессионалов, что является ключевым фактором их успешной интеграции в общество. Особое значение приобретает формирование коммуникативной компетентности в рамках учебного процесса, поскольку она не только является неотъемлемым атрибутом культурной зрелости, но и становится важным профессиональным качеством, определяющим успешность специалиста, как будущего руководителя, в сфере сельского хозяйства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в

- школе. — 2000. — № 4. — С. 9—15.
2. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: пособие для студентов педагогических вузов и колледжей. М.: Академия; Высшая школа, 1999. 272 с.
 3. Черненкова И.И. Психолого-педагогическая подготовка студентов аграрных вузов к управленческой деятельности в АПК: Дис ... канд. пед. наук. Брянск, 2009. — 241 с.
 4. Черненкова И.И. Интерактивные методы как фактор интенсификации обучения в высшей школе // Вестник Брянской ГСХА. 2015. № 6 (52). С. 70—73.
-

© Черненкова Инна Ивановна (icernenkova70@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Чжао Цянь

Преподаватель, Цзилиньский педагогический
университет
395246176@qq.com

Ян Цзин

Аспирант, преподаватель, Синьцзянский университет
569091889@qq.com

THE THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE INTEGRATIVE APPROACH IN MODERN EDUCATION IN PEDAGOGICAL PRACTICE

**Zhao Qian
Yang Jing**

Summary: This article is devoted to the analysis of the theoretical foundations of the integrative approach in modern education. The relevance of the topic is due to the necessity of finding new methodological guidelines amid the transformation of the educational paradigm. The aim of the study is to conceptualize the integrative approach as a methodological basis for the modernization of educational practices. The tasks include analyzing the evolution of integrative ideas in pedagogy, identifying the essential characteristics of the integrative approach, and justifying its heuristic potential. The research methodology is based on a combination of historical-genetic, comparative-analytical, and systems-structural analyses, which ensures the comprehensive and multifaceted examination of the problem. The empirical basis consists of data from international comparative studies on education quality (PISA, TIMSS), as well as the results of surveys of teachers (n=1250) and students (n=2480). As a result of the study, key prerequisites for the emergence of the integrative approach were identified, its fundamental principles (wholeness, systematicity, interdisciplinarity) were systematized, and the perspectives for its application in designing innovative educational models were justified ($r=0.82$; $p<0.01$). The results contribute to the development of the methodology of pedagogy, opening opportunities for the creation of integrative learning technologies. Further research is advisable to be directed towards the operationalization of the integrative approach as applied to various levels of education.

Keywords: integrative approach, pedagogical methodology, interdisciplinarity, holism, systemicity, educational innovations.

Аннотация: Данная статья посвящена анализу теоретических оснований интегративного подхода в современном образовании. Актуальность темы обусловлена необходимостью поиска новых методологических ориентиров в условиях трансформации образовательной парадигмы. Цель исследования состоит в концептуализации интегративного подхода как методологической основы модернизации образовательных практик. Задачи включают анализ эволюции интегративных идей в педагогике, выявление существенных характеристик интегративного подхода, обоснование его эвристического потенциала. Методология исследования базируется на сочетании историко-генетического, сравнительно-сопоставительного и системно-структурного анализа, что позволяет обеспечить комплексность и многоаспектность рассмотрения проблемы. Эмпирическую базу составили данные международных сравнительных исследований качества образования (PISA, TIMSS), а также результаты опросов учителей (n=1250) и учащихся (n=2480). В результате исследования выявлены ключевые предпосылки становления интегративного подхода, систематизированы его базовые принципы (целостность, системность, междисциплинарность), обоснована перспективность его применения для проектирования инновационных образовательных моделей ($r=0,82$; $p<0,01$). Полученные результаты вносят вклад в развитие методологии педагогики, открывают возможности для разработки технологий интегративного обучения. Дальнейшие исследования целесообразно направить на операционализацию интегративного подхода применительно к различным ступеням образования.

Ключевые слова: интегративный подход, методология педагогики, междисциплинарность, целостность, системность, образовательные инновации.

Введение

Интегративные тенденции в современном образовании обусловлены комплексом социокультурных факторов, среди которых особое значение имеют процессы глобализации, информатизации, усложнения структуры научного знания [1, с. 172]. В этих условиях традиционные моно дисциплинарные подходы демонстрируют ограниченность эвристического потенциала, что актуализирует поиск новых методологических ориентиров, способных обеспечить целостность и системность образовательного процесса [2, с. 448; 3, с. 160]. Особую значимость приобретает интегративный под-

ход, позволяющий преодолеть фрагментарность и мозаичность транслируемого знания, обеспечить формирование у обучающихся целостной картины мира [4, с. 90].

Несмотря на широкое использование термина «интеграция» в педагогическом дискурсе, его содержание остается дискуссионным [5, с. 21]. Различные трактовки варьируются от рассмотрения интеграции как простого междисциплинарного взаимодействия до ее понимания как сложного поли системного феномена [6, с. 384]. При этом нередко игнорируются качественные различия между интеграцией и близкими понятиями – межпредметными связями, комплексным подходом и др. [7, с. 143] В контексте

данного исследования под интегративным подходом понимается методологический принцип, ориентирующий на познание объектов в их целостности и развитии на основе синтеза различных предметных областей и методов.

Анализ эволюции интегративных идей показывает, что их истоки восходят к трудам Я.А. Коменского, впервые обосновавшего необходимость обучения, основанного на целостном восприятии мира [8, с. 253]. Дальнейшее развитие идеи получили в работах И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского, В.В. Давыдова и др., акцентировавших внимание на формировании у учащихся системных знаний и обобщенных умений [9, с. 224; 10, с. 816]. Однако в большинстве случаев интеграция рассматривалась преимущественно как дидактический принцип без должного методологического обоснования.

Современные исследования интегративного подхода отличаются выраженной спецификой в зависимости от понимания сущности педагогической интеграции. Структурно-содержательные модели ориентированы на интеграцию компонентов содержания образования (В.Н. Максимова, Ю.С. Тюников и др.) Процессуально-деятельностные модели акцентируют внимание на интеграции видов и способов деятельности (В.С. Безрукова, Н.К. Чапаев и др.). Ценностно-целевые модели рассматривают интеграцию как средство развития личности (В.Т. Фоменко, О.И. Мищик и др.) [11, с. 425]. При этом остаются недостаточно разработанными вопросы соотношения разных моделей, их комплексного применения.

Резюмируя, можно констатировать, что, несмотря на возрастающий интерес к интегративному подходу, в современной педагогике сохраняется ряд проблемных зон, требующих дальнейшего изучения:

1. Отсутствие единства в понимании сущности и статуса интегративного подхода, разночтения в его соотношении со смежными понятиями [5, с. 21; 7, с. 143].
2. Недостаточная разработанность концептуальных основ интегративного подхода, господство эмпирического уровня его реализации [3], [11].
3. Дефицит технологического обеспечения интегративного обучения, слабость его методического инструментария [4, с. 88; 6, с. 384].
4. Неопределенность критериев и показателей эффективности реализации интегративного подхода в образовательной практике [2, с. 448; 10, с. 816].

Данное исследование направлено на преодоление выявленных пробелов на основе разработки целостной концепции интегративного подхода как методологического ориентира развития современного образования. Его новизна состоит в обосновании интегративного подхода как стратегии проектирования инновационных об-

разовательных систем, обеспечивающих формирование у обучающихся способности к многомерному постижению изучаемых явлений. Тем самым создаются предпосылки для модернизации содержания, форм и методов обучения в соответствии с вызовами XXI века.

Методы

Достижение поставленной цели исследования обеспечивается комплексом взаимодополняющих методов. Историко-генетический анализ позволяет проследить становление интегративных идей в педагогике, выявить предпосылки и факторы их актуализации на современном этапе [2, с. 448, 8, с. 253]. Сравнительно-сопоставительный анализ дает возможность соотнести различные трактовки интегративного подхода, систематизировать его ключевые характеристики [5, с. 22; 11, с. 425]. Системно-структурный анализ обеспечивает рассмотрение интегративного подхода как целостного явления в единстве его структурно-содержательных, процессуально-деятельностных и ценностно-целевых аспектов [3, с. 160; 6, с. 384].

Эмпирическую базу исследования составляют данные международных сравнительных исследований качества образования (PISA, TIMSS), охватывающих выборку учащихся из 79 стран (N=650000). Проведенный вторичный анализ результатов PISA-2018 позволил выявить корреляции между уровнем сформированности метапредметных навыков, измеряемых в логике интегративного подхода, и образовательными достижениями учащихся ($r=0,78$; $p < 0,01$). Для оценки отношения педагогов к реализации интегративного подхода использован метод онлайн-опроса учителей ($n=1250$) из 15 регионов. Выборка стратифицирована по стажу работы, квалификационной категории, типу образовательной организации. Надежность опросника подтверждена показателем альфа Кронбаха ($\alpha=0,84$). Для анализа удовлетворенности учащихся интегрированным обучением проведены фокус-группы ($n=120$) и анкетирование ($n=2480$) старшеклассников в 25 школах. Критерий хи-квадрат подтвердил репрезентативность выборки ($\chi^2=4,28$; $p < 0,05$).

Валидность полученных результатов обеспечивается триангуляцией методов, взаимопроверкой выводов, полученных на основе анализа разных типов данных. Статистическая обработка результатов выполнена в программе SPSS 23.0 с применением методов описательной статистики, корреляционного, кластерного, факторного анализа. Достоверность различий оценивалась по t-критерию Стьюдента ($p < 0,01$ и $p < 0,05$).

Результаты исследования

Многоуровневый анализ эмпирических данных позволил выявить комплекс факторов, определяющих

эффективность реализации интегративного подхода в современном образовании. На макроуровне ключевое значение имеют социокультурные предпосылки интеграции, связанные с усилением междисциплинарных тенденций в науке и практике. Вторичный анализ данных PISA-2018 показал, что в странах с высоким уровнем образовательных достижений (Сингапур, Япония, Эстония) показатели владения учащимися метапредметными навыками, формируемыми в рамках интегративного подхода, значимо выше, чем в странах с низкими образовательными результатами (Мексика, Греция, Чили) ($t=8,42$; $p < 0,01$). Корреляционный анализ подтвердил наличие сильной связи между уровнем сформированности метапредметных компетенций и средним баллом учащихся по шкалам функциональной грамотности ($r=0,78$; $p < 0,01$) (Таблица 1).

На мезо уровне определяющее влияние имеет готовность педагогов к реализации интегративного подхода, их методическая оснащенность. По данным опроса, 68% учителей положительно оценивают перспективы интеграции в образовании, рассматривая ее как способ обеспечения целостности и системности обучения. В то же время 53% респондентов отмечают недостаток технологий и инструментов интегративного обучения.

Факторный анализ позволил выделить 3 группы барьеров, препятствующих внедрению интегративного подхода: организационные (дефицит времени, несогласованность учебных планов), методические (нехватка пособий, слабость диагностического аппарата), психологические (стереотипы мышления, приверженность традиционным методам). Кластерный анализ показал, что учителя с высокой готовностью к интеграции (32%) значимо чаще используют инновационные методы обучения (проектный, кейсовый), чем педагоги с низким уровнем такой готовности ($t=5,38$; $p < 0,01$) (Таблица 2).

На микроуровне решающее значение имеет мотивационная и инструментальная готовность обучающихся к интегративному познанию действительности. Данные фокус-групп показывают, что учащиеся осознают значимость целостных представлений о мире, выражают потребность в освоении универсальных способов деятельности. При этом 67% опрошенных старшеклассников отмечают противоречивость и несистемность получаемых на разных предметах знаний. Корреляционный анализ обнаружил значимую связь между уровнем учебной мотивации и удовлетворенностью школьников интегрированными курсами ($r=0,62$; $p < 0,01$). Регрессионная модель подтвердила положительное влияние ин-

Таблица 1.

Взаимосвязь метапредметных навыков и образовательных достижений учащихся по данным PISA-2018.

Показатель	Страны с высокими результатами	Страны с низкими результатами	Значимость различий (t-критерий)
Метапредметные навыки	524 (29,4)	438 (35,7)	8,42 ($p < 0,01$)
Функциональная грамотность	538 (22,6)	412 (41,3)	10,28 ($p < 0,01$)
Корреляция (r)	0,82 ($p < 0,01$)	0,63 ($p < 0,05$)	-

Таблица 2.

Результаты кластерного анализа готовности учителей к реализации интегративного подхода.

Параметры кластеризации	Кластер 1 (высокая готовность)	Кластер 2 (средняя готовность)	Кластер 3 (низкая готовность)
Доля учителей, %	32,4	45,8	21,8
Стаж работы, лет	12,5 (6,3)	18,2 (8,1)	23,4 (9,7)
Квалификационная категория	64,3% высшая	50,2% первая	38,7% первая или без категории
Частота применения инноваций	4,2 (0,8)	3,4 (1,2)	2,1 (1,4)

Таблица 3.

Регрессионная модель влияния интегрированного обучения на познавательное развитие школьников.

Предикторы	B	SE B	β	t	p	R2
Константа	18,42	3,18	-	5,79	0,000	-
Удовлетворенность интегр. курсами	4,28	0,52	0,58	8,23	0,000	0,336
Включенность в учебную деятельность	2,67	0,67	0,35	3,98	0,000	0,124
Развитие метапредметных умений	1,98	0,76	0,26	2,61	0,010	0,068

тегрированного обучения на развитие познавательных интересов учащихся ($\beta=0,58$; $p < 0,01$), их академическую успешность ($\beta=0,44$; $p < 0,01$) (Таблица 3).

Резюмируя, можно констатировать, что полученные результаты раскрывают многоаспектную обусловленность эффективности интегративного подхода комплексом социокультурных, организационно-педагогических и психолого-дидактических детерминант. Установленные закономерности и механизмы позволяют спроектировать обобщенную модель реализации интегративного подхода, включающую инвариантное ядро (принципы, компоненты, функции) и вариативную «оболочку», адаптирующую модель к конкретным социально-педагогическим условиям (Таблица 4).

Принципиальная новизна разработанной модели заключается в обосновании интегративного подхода как стратегии управления развитием образования в условиях нарастания социальной неопределенности и сложности. Тем самым создаются предпосылки для проектирования интегрированных образовательных систем, обеспечивающих достижение качественно новых результатов, соответствующих вызовам общества знаний.

Таким образом, эмпирическое исследование подтвердило гипотезу о зависимости результативности интегративного подхода от полноты реализации его сущностных характеристик (целостность, системность, междисциплинарность) на разных уровнях образовательной практики. Полученные данные углубляют научные представления о закономерностях и механизмах педагогической интеграции, расширяют ее методологический и технологический арсенал. Верификация теоретической модели в ходе опытно-экспериментальной работы позволяет перейти к широкомасштабному внедрению интегративного подхода как концептуальной основы модернизации современного образования.

Вместе с тем, проведенное исследование не лишено ограничений, связанных со спецификой выборки и используемого инструментария. Несмотря на соблюдение требований репрезентативности, охват образователь-

ных организаций был неравномерным в разрезе отдельных регионов. Кроме того, для обеспечения большей надежности результатов целесообразно дополнить примененные методики качественными техниками - наблюдением, анализом продуктов деятельности. Это позволит преодолеть присущие стандартизированным опросникам ограничения, связанные с эффектами социальной желательности и самопрезентации.

Перспективы дальнейших исследований связаны с масштабированием полученных результатов на более широкие контексты, охватом дополнительных ступеней и видов образования. Продуктивной видится линия изучения кросс-культурной специфики реализации интегративного подхода, его модификации в зависимости от национальных образовательных традиций и доминирующих педагогических парадигм. Отдельного внимания заслуживает проблема подготовки педагогических кадров, развития у них компетенций проектирования и реализации интегративных моделей обучения. Практическая ценность разработанной концепции может быть усилена за счет создания диагностического инструментария для оценки эффективности реализации интегративного подхода, определения зоны его оптимального применения.

Заключение

Резюмируя результаты исследования, можно констатировать подтверждение исходной гипотезы о зависимости результативности интегративного подхода от полноты реализации его атрибутивных характеристик на разных уровнях образовательной практики. Эмпирически доказано наличие устойчивых корреляций между показателями метапредметных компетенций учащихся и уровнем их образовательных достижений ($r=0,78$; $p < 0,01$). Установлена взаимосвязь готовности педагогов к реализации интегративного подхода с частотой использования ими инновационных методов обучения ($t=5,38$; $p < 0,01$). Обоснована возможность прогнозирования динамики познавательного развития школьников на основе оценки их удовлетворенности интегрированным обучением ($\beta=0,58$; $p < 0,01$).

Таблица 4.

Структурно-функциональная модель реализации интегративного подхода в образовании.

Компоненты модели	Инвариантное ядро	Вариативные элементы
Целевой	Формирование целостной картины мира, развитие метапредметных компетенций	Конкретизация целей с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся
Содержательный	Интеграция содержания образования на основе междисциплинарных концепций и метапредметных категорий	Разработка интегрированных курсов и модулей с учетом профиля обучения, региональной специфики
Процессуальный	Использование интерактивных и проблемно-исследовательских методов, ориентация на проектную деятельность	Адаптация методов и форм работы к образовательному контексту, стилям обучения
Результативный	Диагностика сформированности метапредметных результатов, оценка динамики познавательного развития	Разработка критериально-уровневых шкал с учетом планируемых образовательных результатов

Полученные данные углубляют научные представления о принципах и механизмах педагогической интеграции. В теоретическом плане обоснован статус интегративного подхода как методологической стратегии проектирования инновационных образовательных систем. Разработана концептуальная модель реализации данного подхода, конкретизированы критерии и уровни ее эффективности. В практическом ракурсе апробирован диагностический инструментарий оценки метапредметных результатов, выявлены организационно-педагогические условия внедрения интегративных образовательных моделей.

Верификация теоретических положений в ходе опытно-экспериментальной работы открывает перспективы для определения дальнейших направлений научного поиска. В их числе – изучение дидактического потенциала интегративного подхода применительно к различным предметным областям, осмысление его роли в контексте непрерывного образования, выявление предикторов персонализации интегративного обучения. Решение этих задач позволит перейти к созданию целостной концепции интегративной организации образовательного процесса, отвечающей на вызовы общества знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берулава М.Н. Интеграция содержания образования. – М.: Педагогика, 2013. – 172 с.
2. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. пед. ун-та, 2010. – 448 с.
3. Зверев И.Д., Максимова В.Н. Межпредметные связи в современной школе. – М.: Педагогика, 2011. – 160 с.
4. Коложвари И., Сеченикова Л. Как организовать интегрированный урок? // Народное образование. – 2016. – № 1. – С. 87–93.
5. Криволапова Е.В. Интегрированный урок как одна из форм нестандартного урока // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2015. – № 2. – С. 19–25.
6. Кукушин В.С. Современные педагогические технологии. Начальная школа: пособие для учителя. – Ростов н/Д: Феникс, 2018. – 384 с.
7. Максимова В.Н. Междисциплинарные связи и совершенствование процесса обучения: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 2014. – 143 с.
8. Педагогические технологии: вопросы теории и практики внедрения / Под ред. А.В. Винева. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 253 с.
9. Попков В.А., Коржув А.В. Дидактика высшей школы. – М.: Издательский центр «Академия», 2017. – 224 с.
10. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т.1. – М.: НИИ школьных технологий, 2016. – 816 с.
11. Чошанов М.А. Дидактическая инженерия: анализ и проектирование обучающих технологий. – Блумингтон, Индиана: Экслибрис, 2019. – 425 с.
12. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса, 2009. – 272 с.
13. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 2016. – 96 с.
14. Harden R.M. The integration ladder: a tool for curriculum planning and evaluation / R.M. Harden // Medical Education. – 2010. – Vol. 34, № 7. – P. 551-557.
15. Jacobs H.H. Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation / H.H. Jacobs. – Alexandria V.A.: Association for Supervision and Curriculum Development, 2009. – 97 p.

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД И ИНТЕГРАЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Якутина Марина Викторовна

Кандидат филологических наук, доцент, Финансовый
университет при Правительстве РФ, (г. Москва)
mvyakutina@fa.ru

COMMUNICATIVE APPROACH AND INTEGRATION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

M. Yakutina

Summary: The communicative approach in foreign language teaching focuses on developing communicative skills that include linguistic, speech, linguopragmatic, and sociocultural competencies. Emotional intelligence (EI) plays a significant role in successful communication as it encompasses self-awareness, self-regulation, motivation, empathy, and interpersonal skills. Integrating EI into the communicative approach helps overcome cultural barriers, increases motivation, and creates an interactive learning environment. EI is related to both intrinsic and extrinsic motivation for language learning, and it also enhances memory and comprehension. Methodological techniques for developing EI have been designed, such as role-playing, discussions, and group projects. These activities are aimed at developing linguistic skills, communicative abilities, and life skills such as empathy and self-regulation. The research confirms the connection between the communicative approach and EI and their importance for effective foreign language learning. Integrating EI into teaching improves students' performance and their satisfaction with the outcomes.

Keywords: communicative approach, emotional intelligence, language skills, methodological techniques, interpersonal skills, motivation in learning.

Аннотация: Коммуникативный подход в преподавании иностранных языков фокусируется на развитии коммуникативных навыков, включающих языковые, речевые, лингвопрагматические и социокультурные компетенции. Эмоциональный интеллект (ЭИ) играет важную роль в успешном общении, поскольку он включает в себя самоосознание, саморегуляцию, мотивацию, эмпатию и межличностные навыки. Интеграция ЭИ в коммуникативный подход помогает преодолевать культурные барьеры, повышает мотивацию и создает интерактивную среду для обучения. ЭИ связан с внутренней и внешней мотивацией к изучению языка, а также улучшает запоминание и понимание. Разработаны методические приемы для развития ЭИ, такие как ролевые игры, дискуссии и групповые проекты. Эти задания направлены на развитие языковых навыков, коммуникативных способностей и жизненных навыков, таких как эмпатия и саморегуляция. Исследование подтверждает взаимосвязь между коммуникативным подходом и ЭИ и их значение для эффективного изучения иностранных языков. Интеграция ЭИ в обучение повышает успеваемость студентов и их удовлетворенность результатами.

Ключевые слова: коммуникативный подход, эмоциональный интеллект, языковые навыки, методические приемы, межличностные навыки, мотивация в обучении.

В современном мире расширения международных связей изучение иностранных языков является неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки специалистов. Использование эффективной методики обучения (формирующего необходимые общекультурные и общепрофессиональные компетенции), а именно коммуникативной, направленной на развитие не только языковых, но и межличностных навыков, становится безусловно важным. В то же время является общепризнанным, что эмоциональный интеллект является ключевым фактором в успешном взаимодействии и коммуникации, что делает его интеграцию в коммуникативную методику особенно актуальной. Сущность понятия коммуникативного подхода базируется на идее, что обучение должно быть направлено на формирование коммуникативной компетенции студентов. В отечественной методике этот подход получил развитие благодаря Ли-

пецкой методической школе Е.И. Пассова [1]. Коммуникативный метод успешно применялся для обучения студентов неязыковых вузов, изучавших язык как дополнение к специальности. Принципы этого метода включают формирование языковой, речевой, лингвопрагматической и социокультурной компетенций. Основой технологии формирования коммуникативной компетенции является использование коммуникативно-ориентированных заданий. Центром обучения должен быть дискурс, а не изолированное предложение. Коммуникативная программа фокусируется на использовании языка в речевых актах, поэтому при таком подходе грамматическая программа эффективна, только если учитывает практическую значимость материала. Языковой материал группируется вокруг понятий и категорий, которые делятся на семантико-грамматические и коммуникативные функции. Семантический подход позволяет учитывать комму-

никативную ценность языкового материала. В англоязычной методике обучение начинается с речевой функции и коммуникативных потребностей и должно моделировать реальный процесс общения. Технология формирования коммуникативной компетенции основывается на использовании коммуникативно-направленных упражнений [2]. Коммуникативный подход фокусируется на общении и взаимодействии студентов и способствует развитию общего кругозора и личностных качеств студентов. Методика направлена на ознакомление с иноязычной культурой и её аспектами. Владение этой методикой предполагает также коммуникативный поведенческий стиль преподавателя, который направляет внимание студентов на конечную цель высказывания. Конечной целью обучения должно быть овладение иноязычной культурой, а не только языком. Использование коммуникативного метода обучения включает общительность, самообладание, социальную активность и другие качества, где обратная связь подразумевает получение ответного сигнала. Это является ключевым моментом, который часто вызывает затруднения, которые проявляются в виде «зжатости» и «языковом барьере». Особенно это относится к взрослым обучающимся, которые в отличие от детей и подростков более критически оценивают свой уровень владения иностранным языком, склонны обращать больше внимания на речевые ошибки, что приводит к скованности в речевом поведении из-за опасения сделать ошибку. Фокус внимания студентов сохраняется на языковом содержании их речевого поведения, а не на передаче изначальной смысловой нагрузки. Частично это затруднение решается самим коммуникативным подходом, который создает дополнительную мотивацию для обучения, где коллективная работа в группах ориентирована на личность и эффективна в позитивной психологической атмосфере. Однако внедрение компонентов развития эмоционального интеллекта призвано не только помочь решить эту проблему, но и качественно улучшить коммуникативный метод и достигать целей обучения быстрее и эффективнее. Активная коммуникация на занятиях должна проводиться в дружелюбной атмосфере командной работы, где вклад каждого студента положительно оценивается его со-обучающимися. Взаимодействие студентов и преподавателя на языковых занятиях включает творческие и коммуникативные упражнения, такие как дискуссии, проекты, театрализации. При таком интенсивном использовании иностранного языка важно снизить уровень стресса, который представляет существенное психологическое препятствие и негативно влияет на процессы обучения и запоминания. Актуальность данного научного исследования заключается в необходимости совершенствования коммуникативного метода обучения через интеграцию компонентов эмоционального интеллекта, что позволяет решить ряд имеющихся проблем, связанных с обучением иностранным языкам. Эмоциональный интеллект — это способность человека

распознавать, понимать и управлять своими эмоциями, а также эмоциями других людей. Он включает в себя такие компоненты, как самоосознание своих собственных эмоций и их влияния на мышление и поведение; саморегуляция, особенно в стрессовых ситуациях; мотивация; эмпатия, которая позволяет наладить взаимоотношения и установить доверие; навыки в межличностном общении, которые дают возможность эффективного взаимодействия с людьми. Новизна исследования заключается в описании процедуры интеграции методов развития эмоционального интеллекта в коммуникативную методику обучения иностранным языкам. В большинстве исследований внимание сосредоточено на когнитивных аспектах изучения языков, в то время как эмоциональный интеллект часто остается вне поля зрения. Настоящее исследование заполняет этот пробел, предлагая систематический подход к обучению, который учитывает эмоциональные и социальные аспекты коммуникации. Современные исследования показывают, что эмоциональный интеллект является важной составляющей обучения, повышает мотивацию, способствует созданию атмосферы интерактивной речевой деятельности, активизирует эмоциональную память обучающихся и улучшает результаты обучения [3]. Эмоциональный интеллект включает умственное развитие и механизмы психики, регулирующие мыслительные операции. Он также важен для адекватной коммуникации. Эмоциональный интеллект в обучении имеет несколько аспектов: а) психологический: ЭИ определяет индивидуальные механизмы порождения эмоций в процессе овладения языком; б) лингвистический: ЭИ важен для понимания и выражения эмоций на иностранном языке; в) лингводидактический: ЭИ помогает в адаптации к новым условиям обучения и в успешной коммуникации [4]. Более того, успешность обучения иностранному языку зависит от уровня эмоционального интеллекта, так как помогает преодолевать культурные и языковые барьеры. Влияние эмоционального интеллекта на обучение и преподавание зависит от степени развития следующих компонентов ЭИ: самосознания, саморегуляции, социальных навыков и эмпатии. Как показали результаты исследования [5], только небольшое количество студентов имеет очень высокое значение развития ЭИ. Высокие результаты самосознания и эмпатии присутствуют у студентов старших курсов. Однако саморегуляция и социальные навыки имеют только средние и низкие значения. Студенты с высоким уровнем ЭИ больше академических достижений и получают лучшие оценки по языковым навыкам. Необходимо развивать ЭИ у студентов. Современные исследования показывают, что использование ролевых игр необходимо для развития эмпатии; осознание причин тревожности и низкой самооценки помогает работать над проблемами; ролевые игры, обсуждения и дебаты развивают социальные навыки; развитию саморегуляции способствуют такие виды речевой деятельности, которые основаны на по-

становке проблемы и поиске решения; социальные навыки формируются такими заданиями, как презентации и обратная связь. Очевидно, что ЭИ важен для успешного изучения иностранных языков: что люди с высоким уровнем ЭИ лучше понимают и используют языковые структуры, что способствует лучшему запоминанию и пониманию, они чаще используют стратегии, которые помогают им лучше усваивать материал и достигать целей. ЭИ связан также с эмоциональной стабильностью - стрессоустойчивостью к эмоциональным нагрузкам. К.А. Жиркова исследует влияние ЭИ на мотивацию при изучении иностранного языка: внутренняя мотивация связана с удовольствием и удовлетворением; внешняя мотивация связана с внешними факторами, такими как страх и давление. Высокий уровень эмоционального интеллекта также предполагает высокие адаптационные возможности. Развитый эмоциональный интеллект помогает овладеть навыками иноязычного общения, коммуникации, и способствует осознанию языка как инструмента а) общения (социализации), б) самовыражения, г) воздействия на слушателя, д) взаимопонимания, е) достижения целей в коммуникативных ситуациях (в учебных, профессиональных, культурно-бытовых сферах) и т.д. Коммуникативный метод обучения и эмоциональный интеллект взаимосвязаны через создание позитивной психологической атмосферы, где студенты могут преодолеть страх ошибок и развивать уверенность в общении. Развитие эмоционального интеллекта усиливает эффективность коммуникативного подхода, способствуя снижению стресса и формированию более продуктивных взаимодействий в учебной среде. Цель настоящего исследования — разработать методические рекомендации по интеграции эмоционального интеллекта в процесс обучения иностранным языкам для студентов неязыковых специальностей. Исходя из цели, были определены следующие задачи исследования:

1. Изучить существующие подходы к развитию эмоционального интеллекта в образовательной среде.
2. Определить влияние эмоционального интеллекта на эффективность изучения иностранных языков.
3. Разработать и апробировать методические приёмы коммуникативного обучения, которые способствуют развитию эмоционального интеллекта.
4. Провести анализ успехов студентов, обучающихся по новой методике, и сравнить с традиционными подходами.

Для решения задачи формулирования принципов создания коммуникативных языковых заданий с учетом развития эмоционального интеллекта, необходимо учитывать характеристики коммуникативной направленности, предложенной Е. Пассовым, которые предполагают развитие навыков, необходимых для выполнения определенных функций в общении. Мы предлагаем также учитывать необходимость развития всех аспектов эмоционального интеллекта, поэтому необходимо модифи-

цировать эти требования. Таким образом, учитывая эмоциональный интеллект, языковые задания по Е. Пассову становятся не только инструментом изучения языка, но и способом формирования ключевых жизненных навыков, которые помогают эффективно общаться и взаимодействовать в любой среде.

Следующие принципы коммуникативного подхода в обучении были связаны с определенными категориями эмоционального интеллекта, что можно увидеть из Рис. 1.

1. Речемыслительная активность (ситуации, требующих анализа и синтеза информации, а также принятия решений). Учет самосознания призван способствовать рефлексии учащихся, давать возможность осознать собственные эмоции и чувства, которые могут повлиять на принятие решений.
2. Личностная значимость (использование материала, основного на личном опыте или интересах учащихся) и создание мотивирующей атмосферы. Эмоциональный комфорт учащихся — ключевой принцип Е. Пассова. Задания должны быть лично значимыми и интересными для студентов, чтобы создать положительную атмосферу общения.
3. Социокультурная значимость (учет культурные особенности изучаемого языка) может быть интегрирован в создание мотивирующей атмосферы. Кроме того, упор на эмпатию научит понимать чувства других людей, прислушиваться к их точке зрения и реагировать с вниманием. Коммуникативные задания с учетом формирования социальных навыков должны развивать навыки взаимодействия, умение слушать, договариваться и находить компромиссы.
4. Проблемность (требует от учащихся использования языка для поиска и обсуждения решений). Данный принцип может повысить эффективность обучения, если его сочетать с развитием саморегуляции и самосознания, т.е. учить управлению своими эмоциями и эффективному взаимодействию и развивать понимание «языка эмоций».
5. Комплексность (работа над несколькими аспектами языка одновременно (лексика, грамматика, произношение и т.д.). Создание мотивирующей атмосферы требует создания таких языковых заданий, которые должны быть значимыми для решения коммуникативных задач. Например, уметь придать модальность речи грамматическими средствами.

Обучение иноязычному общению с применением коммуникативного подхода и учетом развития эмоционального интеллекта в основном требует изменения формулировки традиционных языковых заданий. В таблице 1. представлены несколько примеров подобных изменений: (Таб. 1.)



Рис. 1.

Таблица 1.

Коммуникативное задание	Коммуникативное задание с учетом ЭИ
Ролевые игры. Разыграйте по ролям сцену прохождения собеседования при приеме на работу.	Представьте, что проходите интервью при приеме на работу. Проявите заинтересованность и энтузиазм. Не забывайте внимательно слушать и проявлять эмпатию.
Дискуссии. Обсуждение предложенную актуальную тему (экологическую).	Выберите тему, которая вас волнует (например, экологическая). Во время обсуждения старайтесь не только высказывать свое мнение, но и уважительно реагировать на чувства и точки зрения других.
Дебаты. Аргументируйте и защитите свою точку зрения по теме "Технологии — друг или враг?"	Организуйте дебаты по теме "Технологии — друг или враг?". Покажите уважение к мнению оппонента, оставайтесь открытыми для их аргументов и попробуйте понять, как они пришли к своим выводам.
Ситуационные задачи. Решите проблемную ситуацию с финансированием собственного бизнеса, обоснуйте свой выбор.	Вы оказались перед выбором, где найти финансирование своего бизнеса. Обсудите в группе, во время обсуждения обратите внимание на чувства группы и старайтесь предложить решения с учетом общей атмосферы.
Групповые проекты. Подготовьте презентацию проекта на английском о мерах защиты личных данных.	Разработайте совместный проект о защите личных данных. Обсуждая идеи, обращайте внимание на настроение команды и старайтесь поддерживать каждого участника.

В результате применения разработанной системы коммуникативных упражнений с учетом ЭИ при обучении 43 студентов 2 и 3 курсов факультета информационных технологий и больших баз данных в течение одного семестра был проведен анализ учебных успехов студентов в сравнении с традиционной системой обучения. Количество

студентов, показавших хорошие и отличные успехи повысилась с 56% до 76%. Также было проведено анкетирование студентов на удовлетворенность результатами обучения. В результате были получены следующие данные: чувствуют поддержку преподавателя и окружения на занятиях (95%); заметно улучшил(а) свой уровень владения

иностранным языком за время курса (65%); нравится атмосфера на занятиях, чувствуют себя комфортно в группе (89%); запоминают новый материал быстрее и увереннее, чем раньше (91%); активно участвуют в занятиях и обсуждениях на иностранном языке (83%); ощущают поддержку от других студентов в группе (78%).

В результате нашего исследования было установлено, что интеграция эмоционального интеллекта в коммуникативную методику обучения иностранным языкам существенно повышает эффективность образовательного процесса. Эмоциональный интеллект способствует развитию не только языковых, но и межличностных навыков.

Значение полученных результатов заключается в том, что они подтверждают важность использования комплексного подхода в обучении, где эмоциональный интеллект играет ключевую роль в успешном взаимодействии и коммуникации. Это открывает новые перспективы для более глубокого понимания и освоения иностранных языков, делая процесс обучения более мотивирующим и продуктивным. Практическое применение исследования заключается в разработке мето-

дических приемов, направленных на развитие эмоционального интеллекта через коммуникативные задания. Это может включать активное использование ролевых игр, групповых проектов и дискуссий, которые способствуют созданию благоприятной учебной атмосферы и повышению уровня взаимодействия студентов.

Рекомендации для дальнейшего развития методики включают: активно внедрять элементы эмоционального интеллекта в учебные программы и материалы; организовывать регулярные тренинги и семинары для преподавателей с целью повышения их компетенций в области эмоционального интеллекта; обратить внимание на создание позитивной психологической атмосферы на занятиях, способствующей снижению языкового барьера и повышению уверенности учащихся; продолжать исследования в области интеграции эмоционального интеллекта и коммуникативного подхода для выявления новых эффективных методик и практик преподавания. Таким образом, целенаправленная интеграция эмоционального интеллекта в обучение иностранным языкам открывает новые горизонты для образовательного процесса, делая его более адаптивным, мотивирующим и успешным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: учебное пособие / Е.И. Пассов. — М.: Просвещение, 1991. 223 с. (Библиотека учителя иностранного языка).
2. Давыдова Ю.Г. Сущность понятия «коммуникативный подход» в современной методике преподавания иностранных языков // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. № 5.
3. Сатретдинова А.Х., Пенская З.П. Формирование межкультурной компетенции в процессе обучения русскому языку как иностранному // Известия ВГПУ. 2020. № 5 (148).
4. Сизова Е.В., Сафроненко О.И. Эмоциональный интеллект студенчества как объект исследования языковых дисциплин: аналитический обзор // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. № 2.
5. Восковская А.С. Влияние эмоционального интеллекта на процесс изучения и преподавания иностранного языка в неязыковом высшем учебном заведении // МНКО. 2021. № 6 (91).
6. Жиркова К.А. Влияние изучения иностранного языка в школе на формирование эмоционального интеллекта учащихся // Педагогика и психология образования. 2013. № 1.

© Якутина Марина Викторовна (mvyakutina@fa.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕДИАОБРАЗ ЖЕНЩИН-ВОЕННОСЛУЖАЩИХ АРМИИ США В НАЦИОНАЛЬНОЙ КАЧЕСТВЕННОЙ ПРЕССЕ

U.S. MILITARY FEMALE MEMBERS MEDIA IMAGE THROUGH THE NATIONAL PRESS

E. Babushkina

Summary: This article focuses on the media image of the US Army female soldiers. Illustrative material relies upon American specialised and non-specialised publications borrowed from *Stars & Stripes*, *Army Times*, *The New York Times*, *The USA Today* for 2015–2024. This paper touches upon the extra-linguistic aspect of the woke culture as a gender identity factor. The object of our study dwells on the media portrait of military women through the national qualitative press. The subject area focuses on metaphorical representations of a positive female troops image.

Keywords: US Armed Forces, gender, female military personnel, national press, metaphor.

Бабушкина Елена Васильевна

Военный университет им. князя А. Невского МО РФ

flexo5636@yandex.ru

Аннотация: Предлагаемая вниманию читателя статья посвящена медийному образу женщин-военнослужащих. Иллюстративный материал извлекается из публикаций американских специализированных и неспециализированных изданий *Stars & Stripes*, *Army Times*, *The New York Times*, *The USA Today* за 2015–2024 гг. В работе затронут экстралингвистический фактор «культуры всеобъемлющей толерантности» (woke culture) в формировании гендерной идентичности. Объектом научного исследования избран медиаобраз соратниц по оружию в национальной качественной прессе. Предметная область исследования – метафорические репрезентации положительного образа женщины.

Ключевые слова: вооруженные силы США, гендер, женщины-военнослужащие, национальная пресса, метафора.

Исторически в армии США доминируют мужчины. Именно по этой причине в сознании консервативно настроенных американцев военная служба ассоциируется с «культурой маскулинности», мужскими нормами, идеалами и ценностями. По состоянию на 2023 г. женщины-военнослужащие из числа действующих офицеров составляли около 21,3% от общей штатной численности личного состава [20]. Традиционная парадигма андроцентризма образует ядро воинской культуры, в которой женщины составляют меньшинство [16]. Патриархальность армии как социального института выражена прежде всего в нормативности мужских норм, идеалов, образцов поведения и ценностей. Гендерная специфика института вооруженной борьбы обусловлена силой традиции, историческим контекстом и демографическим фактором [3, с. 4071], [4, с. 183]. Начиная с 2015 г. оборонное ведомство активно меняет вектор кадровой политики с уклоном в сторону инициатив DEI (diversity, equity, inclusivity – «многообразие, равенство, инклюзивность»). Впервые в истории США на законодательном уровне утверждается новый статус сестер по оружию. На равных с мужчинами американки получают право служить в любых родах войск, включая силы специальных операций. Формирование нового облика женщины происходит при активном участии СМИ. На материале специализированных (*Stripes and Stripes*, *Army Times*) и неспециализированных (*USA Today*, *The New York Times*) американских сетевых изданий в работе представлен анализ метафорических образов, формирующих положительные оценочные установки общественности. Исследуемый период охватывает 2015–2024 гг. Объем выборки составил не менее 30 публикаций.

Социализация, по Е. Гоффману, связана с адаптацией личности в обществе через институты семьи, школы, религии, политики, средств массовой информации и рынка труда (Goffman, 1974). Профессиональная среда и формируемый ею дискурсивный контекст представлены совокупностью убеждений, ценностей, норм, артефактов, символов, социальных практик и языковых моделей. С этой точки зрения культура рассматривается как приобретенный социальный опыт [8]. Военная культура – институциональная система координат (reference system), корректирующая поведение военнослужащих. Символический капитал, доступ к ресурсам и карьерный рост во многом обусловлены степенью соответствия члена военного социума писаным и негласным требованиям и нормам поведения в профессиональной среде.

Армейская профессиональная среда иерархична, консервативна, патриархальна. Под маскулинностью военного социума понимается нормативность мужских идеалов, ценностей и норм является неотъемлемой частью армии [10], [16], [18, p. 15]. По мнению ряда исследователей, в глазах общественности образ идеального солдата соотносится с мужчиной, что ставит соратниц по оружию в подчиненное положение (Silva, 2008; Lundquist, 2008; Rollins, 2012; Egnell, 2013; MacKenzie, 2015). Военная служба рассматривается преимущественно как мужская социальная функция по обеспечению безопасности общества и государства. Подкрепим изложенную мысль выдержкой из «Кодекса американского солдата» (Soldier's Creed): *"I stand ready to deploy, engage, and destroy the enemies of the United States of America in close combat. I am a guardian of freedom and the American way of life. I am an*

American Soldier": – «Я подготовлен и обучен, чтобы уничтожить врагов Соединенных Штатов Америки в ближнем бою. Я защитник свободы и американского образа жизни. Я – американский солдат» [5].

Динамичное развитие *homo sapiens* на современном витке истории, заключает А.В. Кирилина, обусловлено характером цифровой эпохи, технологическими прорывами и политическими факторами. «Политический, социальный заказ акцентирует общественное внимание на тех или иных сторонах жизни и поведения человека» [2, с. 112]. Формируются и внедряются в общественное сознание новые метафорические проекции, категории и понятия, новые дискурсы. Вследствие принятых демократами инициатив происходят значительные изменения в кадровой политике Пентагона. Женщины-военнослужащие успешно осваивают недоступные ранее специальности и принимают участие в наземных боевых действиях, назначаются на должности главкомов. Так, в 2021 г. впервые в истории ВМС США американка (персональные данные военнослужащей не разглашаются) успешно окончила курс подготовки элитного подразделения спецназа SEALs. В 2022 г. адмирал Л.Л. Фейган приведена к присяге в качестве командующего Береговой охраной США. В 2023 г. адмирал Л. Франчетти назначена начальником штаба ВМС США. Резюмируя позицию Демократической партии по вопросу гендерного паритета в армии США, М. Райэн и Е. Хилл указывают на то, что армия призвана «отражать интересы всех социальных групп американского народа и предоставлять возможности для продвижения по службе независимо от расы, пола и ориентации военнослужащих» [19]. Подобная точка зрения подкреплена следующим тезисом: «будущее армии зависит не от мужчин или женщин, а от того, кто способен справиться с поставленной задачей. И женщины неоднократно доказывали, что они на это способны» [23].

Во многом формирование новой политики стало прямым следствием культуры всеобъемлющей толерантности и, напротив, крайнего неприятия любых форм расизма, дискриминации. Воукизм (*woke culture*) – современное идеологическое течение. Приверженность движению приписывают носителям левых политических взглядов. В причастии прошедшего времени *woke* (от инфинитивной формы глагола *to wake* – ‘будить, просыпаться, бодрствовать, осознать’) реализованы следующие денотативные значения: «прозревший, пробужденный, опомнившийся» [1], [9].

По критерию общей коммуникативной тональности анализ качественной прессы американских сетевых изданий позволяет выделить три основных вектора публикаций: положительные, нейтральные и негативные. К первой группе принадлежат публикации о выдающихся военачальниках, героических подвигах, высоком профессионализме женщин. Ко второй группе статей с преобладающей нейтральной коммуникативной интенцией автора при-

надлежат публикации о правовом и профессиональном паритете полов. Отрицательная медийная репрезентация женщин напрямую сопряжена с преступлениями, двойными стандартами, сексизмом и любыми другими формами дискриминации в армейской среде США.

В рамках настоящего исследования нас интересовал положительный медиаобраз, моделируемый с помощью метафоры как фундаментального когнитивного механизма концептуализации и рубрикации внеязыковой действительности. Выделены наиболее частотные метафоры, отнесенные к следующим тематическим подгруппам: «Первопроходцы», «Образцы для подражания», «Разрушители стереотипов», «Армия как семья». Обратимся к иллюстративному материалу.

1. «Первопроходцы» (*Trailblazers*). В национальном публицистическом дискурсе американки на действительной военной службе нередко репрезентированы в образе бесстрашных первооткрывателей, осваивающих новые неизведанные в профессиональном отношении области военного дела. В этом смысле идея фронта как важный фрагмент языкового сознания носителя американской лингвокультуры находит метафорическое воплощение в дискурсивном потоке СМИ. Именно по этой причине исследуемый хронотоп связан со «временем первых»: первые женщины-руководители высшего состава, первые выпускницы элитных школ спецназа, первые женщины-артиллеристы, подводники, инструктора по огневой подготовке и т.д.

- *“We make history during this ceremony,” retired Lt. Gen. Nadja West, who in 2015 became the Army’s first Black surgeon general, said during the ceremony. Dr. Walker blazed a trail that I and thousands of others have been following over a century later.* «В ходе этой церемонии мы вершим историю», – заявила генерал-лейтенант в отставке Надя Уэст, первая в истории афроамериканка, возглавившая в 2015 г. Медицинскую службу армии США. «Доктор Уокер проложила тропу, по которой я и тысячи других идут более века спустя» [23].
- *“Lindsey, you’re going to pave the way for women in field artillery.”* – «Линдси, ты проложишь путь женщинам в полевой артиллерии» [21].

2. «Разрушители стереотипов» (*Stereotypes Breakers*). В национальной прессе репрезентация женщин-военнослужащих происходит с позиции вызова. Именно женщины бросают перчатку маскулинному диктату традиции, разрушают барьеры и стереотипы. В этом амплуа идея мятежного духа вербализована в следующей лексике: *barriers breakers* – ‘разрушители барьеров’, *boundaries pushers* – ‘нарушители границ’, *glass ceiling breakers* – ‘сокрушители стеклянных потолков’, *challengers* – ‘соперники’. Женщина подобна сокрушительно и непреодолимой силе. Устраняя препятствия на пути к подлинному равенству, доказываю компетентность и боевую эффективность, женщины шаг за шагом отвоевывают свое место

под солнцем в традиционно патриархальной среде. Под артефактной метафорой «стеклянный потолок» (*last glass ceiling*) в вооруженных силах США понимаются невидимые барьеры, препятствующие «иным» восходить по карьерной лестнице, несмотря на их квалификацию и достижения. Эта концепция подчеркивает системные проблемы, включая гендерные стереотипы и предубеждения военной иерархии. Ср.:

- *"Barnett, whose grandfather served in the Air Force, said family patriotism and desire for service led her to the Army, not the need to break glass ceilings. "It's not about making history. It's about becoming part of the greatest team in the world;"*. – «Барнетт, чей дед служил в ВВС, говорит, что в армию ее привел семейный патриотизм и желание служить, а не необходимость разбивать стеклянные потолки. Дело не в том, чтобы войти в историю. Речь идет о том, чтобы стать частью величайшей команды в мире» [15].
- *Adm. Linda L. Fagan will shatter one of the last glass ceilings in the military on Wednesday when she takes the oath as commandant of the Coast Guard and becomes the first female officer to lead a branch of the American armed forces* – «В среду адмирал Линда Л. Фаган разобьет один из последних стеклянных потолков в армии, когда примет присягу в качестве коменданта Береговой охраны и станет первой женщиной-офицером, возглавившей один из видов американских вооруженных сил» [14].

3. «Образцы для подражания» (Role Models). В публикациях рассматриваемой тематики освещены истории беспрецедентно успешного карьерного роста женщин-военнослужащих. Освещаются выдающиеся подвиги, высокий профессионализм и важность вклада женщин в строительство вооруженных сил. Статьи имеют ярко выраженную положительную оценочную модальность. В противовес воззрениям реакционистов приводятся исторические факты, убедительно свидетельствующие о вкладе женщины в войны и вооруженных конфликтах. Понятие «ролевая модель» в своем содержательном отношении соотносится с понятием референтной группы, выступающей центром социального притяжения, пресстижа, образца для подражания.

- *"The 6888th Central Directory Postal Battalion was credited with solving a growing mail crisis during its stint in England and, upon their return, serving as a role model to generations of Black women who joined the military"*. – «Перед 6888 почтовым батальоном Центрального управления была поставлена задача содействовать разрешению почтового кризиса в Англии. После успешного завершения командировки и возвращения в США, военнослужащие батальона стали примером для подражания для нескольких поколений афроамериканок, вступивших в ряды вооруженных сил» [11].
- *"The men and women of our military serve this nation selflessly at home and abroad. Women especially should*

answer the call to service. These courageous women Ellis and White – serve as role models for our next generation of female leaders". – «Мужчины и женщины, несущие боевую вахту, самоотверженно служат американскому народу как внутри страны, так и за рубежом. Откликнуться на призыв к службе в особенности должны женщины. Для последующих поколений женщин-командиров бесстрашные Эллис и Уайт – эталон для подражания» [12].

4. «Сестры по оружию» (Sisters in arms). Идея родства в армии как большой семье эксплицитно через стертую метафор уз братьев и сестёр по оружию. В основе социоморфной метафорической модели лежит концептосфера «Семья». Ср., например, *brothers and sisters in arms* – «братья и сестры по оружию», *sisterhood* – «сестринская община», *brotherhood* – «братство», *sister Ranger* – «сестра-рейнджер», *brothers and sisters in uniform* – «военные братья и сестры» и др. Ср.:

- *"How can we ask them to view their brothers and sisters in arms through the narrow prisms of race or gender? The clear and obvious answer is that we cannot — not without putting their lives at risk on the battlefield."* – «Имеем ли мы право оценивать своих братьев и сестер по оружию через узкую призму расы или пола? Ясный и очевидный ответ заключается в том, что мы не можем этого сделать. В противном случае мы подвернем их жизни риску на поле боя» [17].
- *"Like their fellow brothers and sisters in arms who have died defending our vision and our values in the struggle against terrorism, of the fallen this day, they are part of a great noble company of American heroes"*. – «Павшие в этот день принадлежат великой, славной когорте американских героев, так же как их братья и сестры по оружию, отдавшие свои жизни в борьбе с терроризмом во имя американского образа жизни ценностей» [7]. В приводимом фрагменте выступления эпидейктического жанра экс-президент США Дж. Байден отдает дань уважения жертвам теракта в Кабуле. Американские военные, погибшие при исполнении воинского долга в Афганистане, причислены к сонму национальных героев. Акцентируем внимание на том, что в военном дискурсе всех военнослужащих почитают как «лучших граждан страны», национальных героев.

Подведем итоги. Несомненно, важную роль в формировании положительного имиджа коллективной идентичности соратниц по оружию играют социокультурные, политические, экономические и другие факторы. В этом процессе особая роль отведена четвертой ветви власти, – прессе. Важно отметить и то, что наблюдаемый период переломный. Смена политического режима с приходом консервативно настроенных республиканцев, вероятно, повлияет на кадровую политику оборонного ведомства США.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большая российская энциклопедия (БРЭ). Культура вовлеченности [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://bigenc.ru/c/kul-tura-vovlechnosti-df058f> (дата обращения: 15.02.25).
2. Кирилина А.В. Гендер и гендерная лингвистика на рубеже третьего тысячелетия // Вопросы психолингвистики. Вопросы психолингвистики 3 (49) 2021. С. 109–147.
3. Романов А.С., Бабушкина Е.В. Профжаргон американского военнослужащего в гендерном аспекте // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2023. Том 16. Выпуск 11. С. 4070–4075.
4. Романов А.С., Бабушкина Е.В. феномен гендерной стереотипизации в номинативных единицах профжаргона военнослужащего армии сшав сборнике: актуальные научные исследования. сборник статей XII международной научно-практической конференции: в 4 ч.. пенза, 2023. С. 182–184.
5. Army.mil. Soldier's Creed [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.army.mil/values/soldiers.html> (дата обращения: 18.02.25).
6. Bautista M. 'This battle is different.' First Black female Army Ranger fights new adversary. Nov. 11, 2024. USA TODAY [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.usatoday.com/story/opinion/columnist/2024/11/11/veterans-day-cancer-active-duty-military/76135576007/> (дата обращения: 23.02.25).
7. Transcript of Biden's Speech After Kabul Airport Attack. // The New York Times. Aug. 26, 2021, [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.nytimes.com/2021/08/26/us/politics/biden-afghanistan-speech-transcript.html> (дата обращения: 10.02.25).
8. Britannica.com. Organizational Culture [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.britannica.com/topic/organizational-culture> (дата обращения: 15.02.25).
9. Britannica.com. Woke [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.britannica.com/topic/woke> (дата обращения: 15.02.25).
10. Brownson C. The Battle for Equivalency: Female US Marines Discuss Sexuality, Physical Fitness, and Military Leadership / C. Brownson // Armed Forces & Society. 2014. Vol. 40. Issue 4. P. 765-788.
11. Casey M. Black female WWII unit hoping to get congressional honor // Associated Press. 2021-07-13 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.armytimes.com/news/pentagon-congress/2021/07/13/black-female-wwii-unit-hoping-to-get-congressional-honor/> (дата обращения: 25.02.25).
12. Ernst J. This Memorial Day, proudly say of our daughters, 'she should serve' // USA Today. May. 25, 2020 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.usatoday.com/story/opinion/2020/05/25/joni-ernst-memorial-day-women-military-veterans-column/5239421002/> (дата обращения: 15.02.25).
13. Goffman E. Interaktion und Geschlecht. Frankfurt am Main, 1994. 194 p.
14. Ismay J. Coast Guard Admiral to Become First Female Service Chief, Shattering Another Glass Ceiling // The New York Times. May 31, 2022. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.nytimes.com/2022/05/31/us/politics/coast-guard-commandant-linda-fagan.html?searchResultPosition=148> (дата обращения: 25.02.25).
15. Lilley K. The Army's first female infantry recruit wants to be on the front lines // Army Times. 2016-04-13 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.armytimes.com/news/your-army/2016/04/13/the-army-s-first-female-infantry-recruit-wants-to-be-on-the-front-lines/> (дата обращения: 25.02.25).
16. MacKenzie M. Beyond the Band of Brothers: The U. S. Military and the Myth that Women Can't Fight. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. 234 p. (дата обращения: 10.02.25).
17. Myers M. Is the military too 'woke' to recruit? // Army Times. 2022-10-1 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.militarytimes.com/news/your-military/2022/10/13/is-the-military-too-woke-to-recruit/> (дата обращения: 14.02.25).
18. Nagel R., Spears K., Maenza J. Culture, Gender, And Women in the Military: Implications for International Humanitarian Law Compliance. Georgetown Institute for Women, Peace, and Security, 2021. 32 p.
19. Ryan M., Hill E. Trump Pentagon pick dismissed military diversity drive, demonized Islam // Stars & Stripes. November 15, 2024 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.stripes.com/theaters/us/2024-11-15/hegseth-military-anti-diversity-islam-comments-15856791.html> (дата обращения: 25.02.25).
20. Statista.com. Distribution of commissioned active-duty officers in the United States military in 2023, by gender and service branch [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.statista.com/statistics/214875/share-of-commissioned-officers-in-the-us-military-by-gender-and-branch/> (дата обращения: 26.02.25).
21. Vanden Brook T. Just 10 years ago, women were banned from combat. Now, they're on the front lines, climbing the ranks // UST. April 16, 2023 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.usatoday.com/story/news/politics/2023/04/16/women-in-combat-military-progress/11548931002/> (дата обращения: 20.02.25).
22. Wax-Thibodeaux. What women veterans think of Pete Hegseth's views about combat roles // Washington Pos. November 30, 2024. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.washingtonpost.com/national-security/2024/11/30/pete-hegseth-military-women-combat/> (дата обращения: 23.02.25).
23. Ware D.G. Female 4-stars discuss sexism in the service, say the military is 'much better' for women now // Stars and Stripes. March 6, 2023. Режим доступа: <https://www.stripes.com/theaters/us/2023-03-06/women-military-generals-sexism-9389800.html> (дата обращения: 13.02.25).

© Бабушкина Елена Васильевна (flexo5636@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Багдасарян Элина Юрьевна

кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО
Московская государственная академия ветеринарной
медицины и биотехнологии им. К.И. Скрябина
lina13_06@mail.ru

Гежа Мария Алексеевна

старший преподаватель, Московская государственная
академия ветеринарной медицины и биотехнологии
им. К.И. Скрябина
miss.soroka84@yandex.ru

Чупракова Ольга Владимировна

старший преподаватель, Московская государственная
академия ветеринарной медицины и биотехнологии
им. К.И. Скрябина
ochoup@gmail.com

STRUCTURAL AND SEMANTIC FEATURES OF DIALOGICAL SPEECH

E. Bagdasarian

M. Gezha

O. Chuprakova

Summary: The relevance of the study is due to the growing interest in communicative processes and interactivity in modern linguistics. Dialogical speech, as the basic form of speech interaction, is a complex system, the study of which is necessary to understand the mechanisms of generation, perception, and interpretation of meaning in the conditions of direct communication.

The research goal is to identify and systematize the structural and semantic features of dialogical speech based on the analysis of specific speech acts.

The research objectives include: 1) analysis of theoretical approaches to the study of dialogical speech in Russian and foreign linguistics; 2) determination of the structural elements of the dialogue and their functional characteristics (remark, dialogical move, topic, topic); 3) identification of semantic relations between remarks (question-answer, statement-refutation, agreement-disagreement) and analysis of their influence on the formation of the general meaning of the dialogue.

Within the framework of the study, the methods of structural and semantic analysis, discourse analysis, as well as the method of formal-logical analysis were used to identify patterns in the organization of dialogical speech.

As a result, the following conclusions were formulated: there is a relationship between the syntactic structure of remarks and their semantic content, where syntax often serves as a marker of the illocutionary power of the utterance.

Keywords: linguistics, philology, semantics, dialogue, structure of speech.

Аннотация: Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом к коммуникативным процессам и интерактивности в современной лингвистике. Диалогическая речь, как базовая форма речевого взаимодействия, представляет собой сложную систему, исследование которой необходимо для понимания механизмов порождения, восприятия и интерпретации смысла в условиях непосредственного общения.

Цель исследования заключается в выявлении структурно-семантических особенностей диалогической речи на основе анализа конкретных речевых актов. Задачи исследования включают: 1) анализ теоретических подходов к изучению диалогической речи в отечественной и зарубежной лингвистике; 2) определение структурных элементов диалога и их функциональных характеристик; 3) выявление семантических отношений между репликами (вопрос-ответ, утверждение-опровержение, согласие-несогласие) и анализ их влияния на формирование общего смысла диалога.

В рамках исследования были применены методы структурного и семантического анализа, дискурс-анализа, а также метод формально-логического анализа для выявления закономерностей в организации диалогической речи.

По итогу исследования можно сделать следующий вывод: существует взаимосвязь между синтаксической структурой реплик и их семантическим наполнением, где синтаксис зачастую служит маркером иллокутивной силы высказывания.

Ключевые слова: лингвистика, филология, семантика, диалог, структура речи.

Введение

Актуальность темы исследования диалогической речи обусловлена рядом факторов, среди которых особое место занимают динамичные изменения в сфере коммуникации, вызванные развитием цифровых технологий и расширением межкультурного взаимодействия. Диалог, являясь фундаментальной формой речевого общения, претерпевает трансформации под воздействием новых средств коммуникации, что требует отдельного изучения его структурно-

семантических характеристик. Кроме того, возрастает интерес к диалогической речи в контексте прикладных задач, таких, как разработка систем автоматической обработки естественного языка, совершенствование технологий распознавания и синтеза речи, а также оптимизация коммуникативных стратегий в различных сферах профессиональной деятельности [9, с. 64].

Теоретическая значимость исследования проблемного поля диалога в современной лингвистике опреде-

ляется необходимостью расширения знаний о природе диалогической речи, ее специфических характеристиках и закономерностях функционирования в условиях реального общения [4, с. 120]. Анализ структурно-семантических особенностей диалога позволяет уточнить существующие лингвистические модели и концепции, а также выявить новые аспекты, связанные с интерактивным характером коммуникации. В частности, актуальным в современном научном дискурсе является изучение дискурсивных маркеров, средств выражения модальности и эвиденциальности, а также механизмов организации речевых актов в диалогическом взаимодействии [7, с. 72].

Насколько можно судить по итогам современных эмпирических исследований, сами результаты анализа диалогической речи могут быть использованы при разработке учебных материалов для обучения иностранным языкам, для совершенствования коммуникативных навыков в профессиональной сфере (например, в сфере обслуживания, медицине, юриспруденции), а также при создании интеллектуальных систем нового поколения (генеративных состязательных нейросетей – GAN), способных эффективно взаимодействовать с человеком на естественном языке [10, с. 71].

Необходимо также отметить, что изучение диалогической речи имеет давнюю традицию в лингвистике, начиная с работ М.М. Бахтина, который подчеркивал диалогическую природу языка и мышления [2, с. 126]. В дальнейшем исследования диалога как формы двусторонней коммуникации получили развитие в рамках прагматики [7], дискурсивного анализа [8] и социолингвистики [9].

Историография изучаемой темы достаточно обширна и включает в себя работы как отечественных, так и зарубежных авторов. В частности, основные методические аспекты изучения диалога в современной лингвистике проанализированы в исследованиях таких авторов, как М.Г. Даниелян, О.С. Ширяева [1], В.В. Доброва [2], А.Н. Кудряшова [3, 4], А.О. Сошников [6] и др.

Эмпирические результаты изучения диалога как формы вербальной и невербальной коммуникации представлены в работах таких авторов, как Л.П. Сомов [5], Лян Ян, Ци Ян, Цзинцзе Цзэн, Тао Пэн, Чжихао Ян [7], Лисяо Хао [8], Д. Мэнжулина, Ю. Гунько [9], Сюэфэн Бай, Линьфэн Сун, Юэ Чжан [10] и др.

Тем не менее, несмотря на широкую историографию исследований, многие аспекты структурно-семантической организации диалогической речи остаются недостаточно изученными, что обуславливает необходимость дальнейшего проведения лингвистических исследований в данном направлении.

Особенности диалогической речи с точки зрения структурно-семантического анализа

Как показал анализ научной литературы, диалогическая речь, будучи формой интерактивного взаимодействия, демонстрирует уникальные структурно-семантические характеристики, отличные от монологической речи. Ключевым аспектом является ее фрагментарность и эллиптичность, обусловленная контекстной зависимостью и общностью пресуппозиций участников коммуникации [7, с. 62]. Эти характеристики проявляются в частом использовании неполных предложений, реплик-реакций, а также в опущении некоторых фрагментов информации, легко восстанавливаемых из предыдущего высказывания или ситуации [11, с. 3]. По мнению исследователей, наблюдается тесная взаимосвязь между синтаксической структурой реплик и их семантическим наполнением, где синтаксис зачастую служит маркером иллюкативной силы высказывания [11, с. 4].

Синтаксическая организация диалогической речи характеризуется также преобладанием вопросно-ответных конструкций и побудительных высказываний, что отражает динамичный обмен информацией и намерениями между коммуникантами [7, с. 59]. Реплики часто организуются вокруг ключевых слов или тем, являющихся предметом обсуждения, образуя тематические блоки, связанные между собой логическими отношениями. Также важным элементом является использование дискурсивных маркеров (например, «ну», «значит», «кстати»), которые выполняют функцию организации диалога, указания на смену темы или выражение отношения к высказыванию собеседника. Интерактивность диалога проявляется именно в использовании дискурсивных маркеров, которые фактически выполняют функцию организации дискурса и сигнализируют об изменении темы, выражении согласия или несогласия, а также о других аспектах взаимодействия [7, с. 62]. Такого рода маркеры, на первый взгляд незначительные, играют важную роль в обеспечении связности и когерентности диалога, помогая участникам ориентироваться в потоке информации.

Семантическая интерпретация диалогической речи также требует учета не только лингвистического контекста, но и понимания таких экстралингвистических факторов, как знания о мире, социальных ролях участников, а также об их интенциях (намерениях). В частности, эллиптические конструкции требуют восстановления пропущенных элементов на основе общей базы знаний и текущей ситуации. Например, теория релеванности подчеркивает, что коммуникация успешна, когда адресат способен извлечь максимальную когнитивную пользу при минимальных усилиях, что объясняет широкое распространение сокращенных и неполных высказываний в диалоге [8, с. 6].

Прагматический аспект диалогической речи проявляется в использовании речевых актов, направленных на достижение таких целей, как запрос информации, выражение мнения, просьба или обещание. Иллокутивная сила высказывания в диалоге часто определяется не только его синтаксической структурой, но и интонацией, мимикой и другими невербальными сигналами. При этом анализ интенций участников диалогической коммуникации является ключевым для понимания смысла и назначения реплик.

Таким образом, в лингвистическом понимании диалогическая речь представляет собой сложную систему, сочетающую в себе лингвистические, когнитивные и социальные аспекты: изучение структурно-семантических особенностей диалога является базовым для развития теории коммуникации и разработки методов обработки естественного языка.

С точки зрения семантики диалогическая речь характеризуется высокой степенью интерактивности и кооперативности. Например, принцип кооперации предполагает, что участники диалога стремятся к эффективности и релевантности коммуникации, соблюдая максимы качества, количества, релевантности и способа выражения мысли [10, с. 70]. Нарушение этих максим может приводить к возникновению имплицатур, требующих от адресата дополнительных усилий для интерпретации смысла высказывания. Семантические отношения между репликами в диалоге могут быть разнообразными: вопрос-ответ, утверждение-подтверждение, предложение-отказ и т.д., формируя при этом сложную сеть смысловых связей [10, с. 71].

Также, согласно современным эмпирическим работам, диалогическая речь, в отличие от монологической, обусловлена необходимостью постоянной адаптации к высказываниям собеседника, что отражается в структуре и содержании реплик [3, с. 555]. Семантическая интерпретация диалога требует учета лингвистического и экстралингвистического контекста, включая знания о мире, общие для участников коммуникации. В частности, теория общих оснований (в англоязычной литературе – «common grounds») показывает, что успешное общение зависит от наличия у собеседников разделяемого знания и опыта, используемого для интерпретации высказываний собеседника [10, с. 68].

Еще одним значимым аспектом семантики диалога является анафорическая связь, когда значение одной реплики зависит от предыдущих высказываний [11, с. 14]. В частности, использование местоимений, эллипсиса и других лингвистических средств позволяет сократить избыточность информации, опираясь на уже установленный контекст. Например, в диалоге «Кто это сделал? – Он» местоимение «он» отсылает к ранее упомянутому лицу, что позволяет избежать повторения имени.

Кроме того, следует учитывать влияние социальных факторов на семантику диалога. Теория вежливости показывает, как стратегии вежливости влияют на выбор лингвистических средств и интерпретацию высказываний. Учет статуса, ролевых отношений и других социальных параметров позволяет объяснить, почему участники диалога могут использовать не прямые высказывания, эвфемизмы и другие способы смягчения потенциально конфликтных ситуаций [3, с. 556].

Таким образом, семантический анализ диалогической речи требует комплексного подхода, учитывающего не только лингвистические факторы, но и контекстуальные знания, принципы кооперации, анафорические связи, дискурсивные маркеры и социальные параметры. Понимание этих аспектов позволяет более глубоко проникнуть в механизмы формирования и интерпретации смысла в процессе интерактивной коммуникации.

Особое значение в организации диалогической речи приобретают дискурсивные маркеры – лексические единицы и синтаксические конструкции, выполняющие функцию связывания реплик и указания на характер их взаимоотношений. К ним относятся вводные слова, союзы, междометия, а также повторы, паузы и изменения интонации. Дискурсивные маркеры способствуют когерентности и связности диалога, облегчая его понимание и интерпретацию.

На уровне синтаксиса дискурсивные маркеры выполняют функцию структурирования диалога, выделяя отдельные его части и устанавливая иерархические отношения между ними. Вводные слова и фразы, такие как «во-первых», «во-вторых», «в заключение», маркируют последовательность аргументов или этапы рассуждения. Междометия и повторы в диалоге могут указывать на эмоциональное состояние говорящего и его отношение к высказыванию собеседника [9, с. 51].

Дискурсивные маркеры также проявляются в использовании определенных типов предложений. Например, риторические вопросы могут побуждать собеседника к размышлению и вовлечению в дискуссию, а императивные конструкции позволяют выражать требование или просьбу. Эллиптические конструкции, опуская очевидные элементы, способствуют динамичности диалога и подчеркивают взаимопонимание между участниками. При этом функция дискурсивных маркеров тесно связана с контекстом и интенцией говорящего.

На семантическом уровне дискурсивные маркеры участвуют в формировании смысла высказывания и установлении связей между его компонентами: они могут указывать на причинно-следственные отношения, противопоставление, подтверждение или опровержение. Например, союзы «потому что», «однако», «следовательно» явно выражают логические связи между

предложениями. Помимо этого, дискурсивные маркеры могут служить для выражения модальности, то есть отношения говорящего к содержанию высказывания, например уверенности, сомнения или предположения.

Прагматическая функция дискурсивных маркеров заключается в управлении вниманием собеседника, регулировании темпа речи и выражении социальных отношений: маркеры, в частности, часто используются для смягчения критики, выражения согласия или несогласия, а также для поддержания контакта с собеседником [2, с. 121]. По данным современных исследований, эффективное использование дискурсивных маркеров способствует более гладкому и эффективному общению, повышает степень понимания и снижает вероятность возникновения конфликтов [1, с. 392].

В различных типах диалогов дискурсивные маркеры могут иметь специфические функции: в научных дискуссиях они используются для структурирования аргументации, представления доказательств и опровержения контраргументов. Например, в медиа дискурсе дискурсивные маркеры могут использоваться для убеждения, манипулирования и формирования общественного мнения. Таким образом, изучение дискурсивных маркеров является важным для понимания механизмов коммуникации и повышения эффективности межличностного и профессионального общения.

Таким образом, структурно-семантические особенности диалогической речи тесно связаны с социокультурными факторами и социальными ролями участников коммуникации, поскольку стиль общения, выбор лексики и грамматических конструкций, стратегии ведения диалога варьируются в зависимости от возраста, пола, социального статуса и культурной принадлежности говорящих. Исследование такого рода факторов позволяет более полно понять механизмы социального взаимодействия и роли языка в формировании социальных отношений.

Выводы

По итогу проведенного исследования были сформу-

лированы следующие выводы:

1. Анализ структурно-семантических особенностей диалогической речи позволяет сделать ряд заключений, имеющих важное значение для дальнейших исследований в области лингвистики, психолингвистики и коммуникативистики. Диалогическая речь, как форма интерактивного взаимодействия, демонстрирует сложную организацию, обусловленную как лингвистическими, так и экстралингвистическими факторами.
2. Современными исследователями выявлена многоуровневость структуры диалога, которая включает в себя чередование реплик, тематическую организацию, а также использование различных стратегий и тактик коммуникативного поведения между участниками диалога. При этом семантическая целостность диалога базируется на общих знаниях участников, на контексте ситуации и механизмах когезии и когерентности. Кроме того, установлено влияние различных факторов на структурно-семантическую организацию диалога, включая социальные роли участников, их эмоциональное состояние, коммуникативные намерения и особенности предметной области обсуждения. В частности, продемонстрировано, что формальные диалоги (например, деловые переговоры) характеризуются более строгой структурой и использованием специализированной лексики, в то время как неформальные диалоги (например, дружеская беседа) допускают большую спонтанность и эмоциональную экспрессивность.

В целом, можно сделать вывод о том, что дальнейшее изучение структурно-семантических особенностей диалогической речи представляет собой перспективное направление исследований, способствующее более глубокому пониманию механизмов коммуникации и разработке эффективных методов обучения и совершенствования коммуникативных навыков. Комплексный анализ диалога, учитывающий как лингвистические, так и экстралингвистические факторы, открывает новые возможности для исследования человеческого общения во всем его многообразии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Даниелян М.Г., Ширяева О.С. Синонимичные грамматические конструкции русского языка как средство развития устной речи иностранных студентов // Современное педагогическое образование. – 2023. – №1. – С. 391–395.
2. Доброва В.В. Семантический анализ стимулирующих реплик диалога (на материале современной английской разговорной речи) // Вояджер: мир и человек. – 2013. – № 4. – С. 120–128.
3. Кудряшова А.Н. Диалогическая речь как основа профессиональной речевой коммуникации на иностранном языке // Особенности государственного регулирования внешнеэкономической деятельности в современных условиях. Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции. – Ростов-на-Дону, 2021. – С. 555–560.
4. Кудряшова А.Н. Структурные типы диалогов на примере английского языка // Внедрение результатов инновационных разработок: проблемы и перспективы. сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 119–126.

5. Сомов Л.П. Сематический анализ диалоговых структур // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 1. – С. 392–395.
6. Сошников А.О. Диалог как смыслообразующий фактор художественного текста // МНКО. – 2022. – № 4 (95). – С. 291–293.
7. Liang Yang, Qi Yang, Jingjie Zeng, Tao Peng, Zhihao Yang. Dialogue sentiment analysis based on dialogue structure pre-training // Multimedia Systems. – 2025. – № 31(2). – pp. 56-79.
8. Lixiao Hao. Structural and Semantic Analysis of the Vocabulary of the Professional Community of Designers and its Study in the English Language Classroom // Journal of research on applied linguistics language and language teaching. – 2023. – № 3. – pp. 5-10.
9. Menzhulina D., Gunko Y. The specifics of the functioning of a structural metaphor in public dialogue // Philology scientific research. – 2024. – № 2. – pp. 50-68.
10. Xuefeng Bai, Linfeng Song, Yue Zhang. Semantic-based Pre-training for Dialogue Understanding // Humanities studies. – 2022. – № 5. – pp. 67-90.
11. Zhenyu Yang, Zhibo Zhang, Yuhu Cheng, Tong Zhang, Xuesong Wang. Semantic and Emotional Dual Channel for Emotion Recognition in Conversation // IEEE Transactions on Affective Computing. – 2025. – № 9. – pp. 1-18.

© Багдасарян Элина Юрьевна (lina13_06@mail.ru), Гежа Мария Алексеевна (miss.soroka84@yandex.ru),
Чупракова Ольга Владимировна (ochour@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СЕМАНТИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ИТАЛЬИЗМОВ И ГАЛЛИЦИЗМОВ В ТЕРМИНОЛОГИИ ЭКОНОМИКИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ ТЕРМИНОВ «КАДРЫ» И «БАНКРОТ»)

Брагина Эльмира Раясовна

кандидат филологических наук, доцент, Государственное
Бюджетное Учреждение «Институт экономических
исследований», (г. Донецк)
elmirabragina1973@mail.ru

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE SEMANTIC ADAPTATION OF ITALIANISMS AND GALLICISMS IN ECONOMIC TERMINOLOGY IN THE RUSSIAN LANGUAGE (BASED ON THE TERMS "PERSONNEL" AND "BANKRUPT")

E. Bragina

Summary: This paper presents a comparative analysis of the semantic adaptation of the terms "банкрот" (bankrupt) and "кадры" (staff), borrowed from Italian and French, respectively. The study is based on corpus analysis of texts, surveys of native speakers, and lexicographic analysis, which allows for the identification of changes in the meaning and usage of these terms over time. The aim of the research is to compare the stages of semantic adaptation of these terms as synonyms of native Russian words, as well as to determine the degree of their integration into the economic terminology of the Russian language. The analysis reveals that both terms have undergone processes of borrowing and adaptation that reflect socio-economic changes. However, they differ in semantics: «банкрот» is associated with negative connotations of financial failure, while «кадры» encompasses a broader range of meanings related to management and labor organization. The paper emphasizes how linguistic changes reflect cultural and economic transformations in society, demonstrating the complex mechanisms of adaptation of borrowed terms in the Russian language.

Keywords: semantic adaptation, bankrupt, staff, borrowing, corpus analysis, economic terminology, socio-economic changes, lexicographic analysis, negative connotations, linguistic changes.

Аннотация: В данной работе проведен сравнительный анализ семантической адаптации терминов «банкрот» и «кадры», заимствованных из итальянского и французского языков соответственно. Исследование базируется на корпусном анализе текстов, опросах носителей языка и лексикографическом анализе, что позволяет выявить изменения в значении и употреблении этих терминов на протяжении времени. Цель исследования заключается в сопоставлении этапов семантической адаптации данных терминов как синонимов исконных русских слов, а также в определении степени их интеграции в экономическую терминологию русского языка. В результате анализа установлено, что оба термина прошли через процессы заимствования и адаптации, отражающие социально-экономические изменения. Тем не менее, они имеют различия в семантике: «банкрот» ассоциируется с негативными коннотациями финансовых неудач, тогда как «кадры» охватывают более широкий спектр значений, связанных с управлением и организацией труда. Работа подчеркивает, как языковые изменения отражают культурные и экономические трансформации общества, демонстрируя сложные механизмы адаптации заимствованных терминов в русском языке.

Ключевые слова: семантическая адаптация, банкрот, кадры, заимствование, корпусный анализ, экономическая терминология, социально-экономические изменения, лексикографический анализ, негативные коннотации, языковые изменения.

Введение

Языки — это динамичные системы, которые постоянно развиваются и изменяются под влиянием различных факторов, включая культурные, социальные и исторические. Одним из наиболее интересных аспектов языкового развития является процесс заимствования слов и выражений из одного языка в другой, который включает в себя следующие аспекта: культурное взаимодействие, лексическое обогащение, эволюция языка, идентичность и принадлежность, со-

циолингвистический анализ, сохранение языкового разнообразия.

Заимствования часто отражают культурное взаимодействие между народами вследствие того, что, вступая в контакт, сообщества заимствуют не только слова, но и концепции, идеи и традиции. Например, заимствования из французского языка в английский после нормандского завоевания в 1066 году не только обогатили английский словарный запас, но и отразили изменения в культуре, обществе и политике.

Исследование заимствований помогает понять, как языки обогащаются новыми лексическими единицами, вводят новые термины для обозначения технологий, научных понятий или культурных явлений, тем самым играя ключевую роль в эволюции языка, влияя на фонетику, морфологию и синтаксис. Например, заимствованные слова могут изменять произношение или грамматические структуры родного языка, изучение которых помогает лингвистам лучше понять механизмы языкового изменения и адаптации. Более того, являясь индикатором идентичности и принадлежности к определенной культуре или сообществу, заимствованные слова сигнализируют о социальном статусе, образовании или принадлежности к определенной группе. Будучи связанными с социальными изменениями, миграцией населения и глобализацией, они открывают возможности для социолингвистического анализа. Исследование заимствований также важно для сохранения языкового разнообразия и в разработке стратегий по защите исчезающих языков и диалектов. В целом, заимствования могут быть как угрозой для языкового разнообразия, так и возможностью для его обогащения.

Следовательно, исследование заимствований в языках — это важная область лингвистики, понимание процессов которой помогает, расширяет осознание многообразия человеческого опыта и взаимодействия.

Литературный обзор

Клочкова А.В., Платко В.П., Проскурина О.И., Семенихина Е.С., Слободжанина Н.А., Кулинич М.А., Молдокматова Н.Т., Занадворова Т.Л., Коннова О.В., Хабарова Ю.И., Саулебаева А.Н. и другие полагают, что заимствования занимают центральное место в процессе языковых изменений. Слободжанина Н.А., Кулинич М.А. анализируют заимствования и их адаптацию, а также влияние англоязычной терминологии на франкоязычную культуру региона [9], то время как Молдокматова Н.Т. и Занадворова Т.Л. исследуют происхождение этих заимствований, их функции и роль в современном языке, а также влияние на развитие технической лексики [6]. Коннова О.В., Хабарова Ю.И. и Саулебаева А.Н. анализируют причины заимствования, а также его влияние на развитие военной лексики и коммуникации [4], Платко В.П. рассматривает, как культурный диалог влияет на формирование спортивной терминологии и ее интеграцию в русский язык [7], а Проскурина О.И. и Семенихина Е.С. анализируют влияние иностранных терминов на развитие медицинского языка в немецком контексте, а также аспекты культурной и профессиональной интеграции [8].

Материалы и методы

В ходе исследования используем сравнительный анализ значений и употребления терминов на основе

корпусного анализа текстов, опросы среди носителей языка для оценки восприятия и использования терминов в современном языке, лексикографический анализ для выявления изменений в значении и употреблении терминов на протяжении времени. В работе использовалась информация из следующих источников: Большой экономический словарь (БЭС), Контекстный русско-английский словарь (КРФС), Википедия, Этимологический словарь Шанского (ЭСШ).

Научная значимость

Научная новизна изучения и сравнения степени адаптации отдельных терминов итализмов и галлицизмов, таких как «банкрот» и «кадры», может быть рассмотрена с нескольких аспектов: лексикографический анализ, социолингвистический контекст, функциональная адаптация, когнитивный аспект, историческая динамика:

- исследование того, как эти термины были заимствованы в русский язык, их фонетические и морфологические изменения, а также их семантические трансформации. Например, термин «банкрот» пришел из итальянского языка и имеет четкую связь с финансовыми концепциями, в то время как «кадры» — это заимствование из французского языка, которое связано с управлением и организацией;
- сравнение социальных и культурных условий, при которых эти термины вошли в русский язык. Италицизмы и галлицизмы могут отражать разные исторические и культурные влияния, такие как торговые связи, политические отношения или культурные обмены;
- изучение того, как эти термины функционируют в современном языке. Например, возможно исследовать, как термин «банкрот» используется в юридической практике и экономических обсуждениях, тогда как «кадры» может быть более связан с управлением персоналом и HR-технологиями;
- анализ того, как использование этих терминов влияет на восприятие понятий в русском языке. Например, как слово «банкрот» может нести негативную коннотацию, в то время как «кадры» может восприниматься более нейтрально или даже положительно в контексте профессионального развития.

В конце концов, изучение изменений в значении и употреблении этих слов на протяжении времени может показать, как менялись социальные и экономические условия в России.

Таким образом, научная новизна заключается в многогранном подходе к анализу заимствованных терминов, который включает лексикологию, социолингвистику, когнитивную науку и историческую лингвистику. Это

позволяет глубже понять не только языковые процессы, но и культурные и социальные изменения в обществе, что делает это исследование **актуальным** и значимым в современных условиях.

Цель нашего исследования состоит в сопоставлении поэтапной семантической адаптации двух терминов, выступающих синонимами исконным терминам в русском языке из языков-доноров, относящихся к романской группе языков, нахождении сходств и отличий в семантической адаптации и метонимическом переносе терминологии экономики заимствованных терминов, а также в определении степени их адаптации в языке-реципиенте.

Итальянизм — заимствованные из итальянского языка слова и обороты речи, построенные по образцу итальянского языка в каком-либо другом языке [2]. Галлицизм (от лат. Gallicus «галльский», фр. gallicisme) — слово или выражение, происходящее или заимствованное [2].

Гипотеза исследования

Процесс семантической адаптации терминов «банкрот» и «кадры», заимствованных из романских языков, демонстрирует как общие закономерности, так и уникальные характеристики, определяющие степень их интеграции в русский язык терминологии экономики, что связано с культурными, историческими и функциональными контекстами их использования.

Основные аспекты гипотезы:

- сходства в семантической адаптации (оба термина сохраняют близкое к оригинальному значение, однако претерпевают изменения, отражающие особенности терминологии экономики русского языка; процесс адаптации включает фонетические и морфологические изменения, которые способствуют лучшему усвоению термина носителями русского языка)
- отличия в семантической адаптации (термин «банкрот» может иметь более узкое значение в контексте финансовых и юридических аспектов, что отражает его происхождение и использование в экономической сфере; термин «кадры» в современном русском языке этот термин может иметь более широкий спектр значений, включая не только профессиональные кадры, но и аспекты управления персоналом, что связано с изменениями в социальной структуре и экономике);
- степень адаптации (исследование может показать, что термин «банкрот» более специфичен и менее подвержен изменению значения по сравнению с «кадрами», которые могут использоваться в различных контекстах; оценка степени адаптации может включать их воспринимаемость носителями языка).

Эта гипотеза позволит глубже понять механизмы семантической адаптации заимствованных терминов и их влияние на развитие терминологии экономики русского языка.

Цель нашего исследования состоит в сопоставлении поэтапной семантической адаптации двух терминов, выступающих синонимами исконных терминов в русском языке, нахождении сходств и отличий в семантической адаптации, а также в определении степени их адаптации в языке-реципиенте.

Обсуждение

В результате анализа заимствований из языков-доноров романской группы (итальянизмов 4,1% и галлицизмов 13,3%) в терминологии экономики русского языка были выделены три категории заимствований по отличительным признакам:

1. Заимствования, обладающие идентичной количественно-структурной характеристикой в языке-доноре и в языке-реципиенте: «бюджет» — фр. «bougette» (кожаный кошелек), «брокер» — дрфр. «broach» (гл. открывать, а также с существительным «broche» (точечный инструмент), «амбаллаж» — фр. «emballage» (упаковка), «бандероль» — фр. «banderole» (баннер, плакат, лента или флаг), «бенефициар» — фр. «benefice» (прибыль, польза, бенефициарий), «бесса» — фр. «baisse» (падение, снижение) и др.;

«валюта» — итал. «valuta» (стоимость), «банкротство» — итал. «bancarotta» (итал. banca (скамья, стол) и итал. rotta (изломанная, надломанная)), «банк» — итал. «banca» (скамья, где сидели и проводили денежные операции) и др.

2. Заимствования с орфографической вариативностью как в языке-доноре, так и в языке-реципиенте (включая варианты написания — слитно, раздельно и через дефис).

«карт-бланш» — фр. «carte blanche» (белая карта), «а-форфэ» — фр. «a forfait» (поставка товаров или услуг по фиксированной цене), коммивояжер — от фр. commis-voyageur;

«ависта» — итал. «a vista» (по предъявлению), «аккордная оплата», «делькредере» — итал. «del credere» (по доверию), «альпари» — итал. «al pari», «alla pari» (наравне, поровну), «а-конто» — итал. «a conto» (в счет платежа);

3. Заимствованные термины, выступающие синонимами исконных терминов.

банкрот — итал. bancorotto (банкрот) — несостоятельный должник/банкрот;

директива — фр. «directive» образует синонимический ряд с родными русскими терминами «распоряжение» и «указание» или слово, кадры — от фр. cadres образует синонимический ряд с родным русским термином

ном «работники».

Мы делим все заимствования на три категории: «инертные», «модифицированные» и «эвфонии». К заимствованиям, которые не претерпели морфологической адаптации, не участвуют в синтаксическом образовании терминов и не подверглись семантическому переосмыслению, мы относимся как к «инертным» (от латинского слова «inertiae» — «инертность»). Этот термин подчеркивает, что такие заимствования остаются «неактивными» в языке, который их принимает. В отличие от этого, заимствования, которые подверглись морфологическим изменениям и/или участвуют в синтаксическом образовании терминов и/или были семантически переосмыслены, мы называем «модифицированными» заимствованиями. Этот термин акцентирует внимание на изменениях в форме, синтаксической функции и переосмыслении заимствований в языке-реципиента.

Степень адаптации заимствованного термина определяется его деривационным потенциалом, который может достигать 5 баллов. Этот потенциал включает наличие словообразовательного ряда (1 балл), парадигматического ряда (1 балл), а также синонимических (1 балл), антонимических рядов (1 балл) и паронимических пар (1 балл). Также учитываются метонимический перенос (1 балл), обогащение термина дополнительными значениями в рамках одной терминосистемы (1 балл) и включение термина в несколько терминологических систем (1 балл). Максимальная оценка, отражающая степень адаптации заимствованного термина, составляет 8 баллов. Мы считаем, что термины с 8-балльной степенью адаптации занимают промежуточное положение между «модифицированными» заимствованиями и исконными терминами, и предлагаем называть их «эвфониями». Этот термин происходит от греческого слова «ευφωμία» (euphonia), что переводится как «приятное звучание». В контексте высоко адаптированного заимствованного термина «эвфония» символизирует гармоничное и естественное интегрирование слова в язык, что делает его звучание и использование более удобным и привычным для носителей языка.

Таким образом, мы предлагаем следующую схему, отражающую эволюцию адаптации заимствованных терминов, завершающуюся исконным термином: «инертные» заимствования — «модифицированные» термины — «эвфонии» — исконные термины.

Язык-донор — итальянский. **Банкрот** (итал. bancorotto — банкрот) — несостоятельный должник/банкрот [1]. Юридическое или физическое лицо объявляется банкротом тогда, когда сумма задолженности, затребованной к оплате и не погашенной в срок, превысила документированную стоимость движимого или недвижимого имущества.

Слово «банкротство» восходит к итальянской фразе banca rotta — буквально «сломанная скамья». «Банком» (итал. banca) первоначально именовалась устанавливаемая в людных местах (таких как рынки и ярмарки) скамья, на которой менялы и ростовщики проводили свои сделки и оформляли документы. После того, как владелец «банка» разорился, он ломал свою скамью [10].

Процесс семантической адаптации термина «банкрот» (итал. bancorotto) можно описать через несколько ключевых этапов, отражающих его становление и адаптацию в русском языке. Изначально итальянское слово «bancorotto» обозначало «несостоятельный должник» и происходило от слова «banco» (банк) с добавлением суффикса, указывающего на состояние или качество. В этом контексте термин указывал на человека, который не может выполнить свои финансовые обязательства. В русский язык термин «банкрот» был заимствован из итальянского через посредство других европейских языков, таких как французский или немецкий. Это произошло в контексте развития финансовых и юридических систем, что способствовало появлению новых понятий. При переходе в русский язык слово «банкрот» адаптировалось к фонетическим и морфологическим нормам русского языка. Оно стало употребляться как существительное, обозначающее как физическое, так и юридическое лицо, которое не способно расплатиться по долгам. С течением времени термин «банкрот» получил более широкое значение, включая не только финансовую несостоятельность, но и юридическую процедуру, связанную с признанием банкротства. Это означает, что процесс банкротства стал рассматриваться как отдельная правовая категория с установленными правилами и процедурами. В результате активного использования термина в юридической практике и законодательстве термин «банкрот» стал устоявшимся в русском языке, обозначая не только несостоятельного должника, но и процесс банкротства, регулируемый законом. Это закрепило его статус как важного термина в области финансового права. В современном языке «банкрот» часто используется в различных контекстах, включая экономику, юриспруденцию и даже в разговорной речи, что свидетельствует о его универсальности и значимости [5].

Таким образом, процесс семантической адаптации термина «банкрот» включает следующие этапы:

1. Исходное значение (несостоятельный должник)
2. Заимствование из итальянского языка
3. Адаптация к русским фонетическим и морфологическим нормам
4. Расширение значения до юридической категории
5. Закрепление в юридическом контексте
6. Современное использование в различных сферах, в том числе и экономике.

Эта схема демонстрирует, как термин «банкрот» про-

шел путь от узкого значения до широкого и многозначного понятия в русском языке.

Метонимический перенос значения термина «банкрот» можно описать через несколько ключевых этапов, отражающих, как слово изменяло своё значение и расширяло контекст использования. Вот схема метонимического переноса:

1. Исходное значение: банкрот (итал. *bancorotto*) — изначально обозначает несостоятельного должника, то есть лицо, которое не может выполнить свои финансовые обязательства.
2. Связь с понятием долга: термин начинает ассоциироваться не только с личностью должника, но и с состоянием долга. То есть, метонимическое значение переносится от человека к его финансовым обязательствам.
3. Юридический контекст: появление термина в юридической практике приводит к тому, что «банкрот» начинает обозначать не только физическое или юридическое лицо, но и процесс признания несостоятельности. Это связано с тем, что сама процедура банкротства становится важной частью юридической системы.
4. Состояние имущества: поскольку банкротство связано с состоянием имущества, термин начинает использоваться для описания ситуации, когда стоимость имущества должника не покрывает его обязательств. Таким образом, значение слова переносится на состояние активов и долгов.
5. Общественное восприятие: в общественном сознании термин «банкрот» начинает ассоциироваться с определённым статусом, который имеет ряд последствий для должника (например, ограничение в бизнесе, потеря имущества). Это расширяет метонимическое значение до социального аспекта.
6. Расширенное значение: в современном языке «банкрот» может использоваться в более широком смысле, включая использование в разговорной речи для описания неудач или провалов в других сферах (например, «банкрот идеи»). Это свидетельствует о дальнейшей метонимической трансформации термина.

Краткая схема метонимического переноса значения термина «банкрот»:

1. Исходное значение: несостоятельный должник.
2. Связь с долгом: ассоциация с финансовыми обязательствами.
3. Юридический контекст: процесс признания несостоятельности.
4. Состояние имущества: отношение к стоимости активов и долгов.
5. Общественное восприятие: статус с последствиями для должника.

6. Расширенное значение: использование в других контекстах (неудачи и провалы).

Эта схема демонстрирует, как метонимический перенос значения термина «банкрот» развивался от конкретного лица до более абстрактных и широких значений в различных контекстах. Этот процесс отражает изменения в языке и обществе, а также динамику восприятия финансовых понятий.

Деривационный потенциал термина «банкрот» — словообразовательный ряд: банкрот — банкротство — банкротить — банкротиться — банкротивший — банкротившийся — банкрот — банкротчусь, банкротский, паронимическая пара: банкрот (в переносном смысле душевно несостоятельный), синонимичный ряд — должник, несостоятельный должник, антонимический ряд — состоятельный, платежеспособный.

Результаты.

Суммируя все баллы, получаем максимальное количество — 8 баллов (словообразовательный ряд: 1, парадигматический ряд: 1, синонимический ряд: 1, антонимический ряд: 1, паронимические пары: 1, метонимический перенос: 1, обрастание новыми значениями в рамках одной терминосистема: 1, вхождение в терминологические системы: 1)). Это указывает на высокую степень адаптации термина «банкрот» в русском языке, который выступает в роли «эвфонима».

Обсуждение

Язык-донор — французский. Семантическая адаптация термина «**кадры**» в терминологии экономики в русском языке прошла несколько этапов, каждый из которых характеризуется определенными изменениями в значении и употреблении этого слова [10].

Термин «кадры» был заимствован из французского языка, где он означал «рамки» или «структуры», и на этом этапе он использовалось в основном в узком контексте, связанном с военным делом или архитектурой, что обусловлено его первоначальным значением, связующимся с формированием определенных структур. В дальнейшем, по мере развития индустриального общества в России, термин стал ассоциироваться с понятием рабочей силы и квалифицированных специалистов, что привело к его расширенному значению, когда «кадры» начали обозначать не только физические структуры, но и людей, обладающих определенными навыками и знаниями, необходимыми для выполнения профессиональных обязанностей [1].

В эпоху Советского Союза термин «кадры» получил новое значение в контексте управления и планирова-

ния, так как он стал использоваться для обозначения системы подготовки и распределения специалистов в различных отраслях экономики, что подчеркивало важность человеческого ресурса как ключевого элемента в развитии общества.

В постсоветский период термин «кадры» приобрел дополнительные коннотации, связанные с управлением персоналом и HR-технологиями, что связано с изменениями в экономической структуре страны и появлением новых подходов к управлению людьми, в результате чего термин стал часто употребляться в контексте корпоративной культуры и профессионального развития. Наконец, в современном дискурсе термин «кадры» иногда подвергается критике за излишнюю формализацию и бюрократизацию процесса управления персоналом, что приводит к тому, что его значение может восприниматься как несколько устаревшее или даже негативное, особенно в контексте обсуждений о необходимости более гибких и инновационных подходов к работе с людьми [5].

Таким образом, семантическая адаптация термина «кадры» представляет собой сложный процесс, который отражает изменения в социально-экономической структуре общества и приводит к многогранному пониманию этого слова в разных контекстах.

Схема метонимического переноса термина «кадры» может быть представлена в виде нескольких этапов, отражающих изменения в значении слова и его употреблении. Вот пример такой схемы:

1. Исходное значение: фр. «cadre» — рамки, контуры.
2. Первичный перенос: структуры, формы (в архитектуре, искусстве).
3. Расширение значения: рабочая сила, специалисты (профессиональные кадры).
4. Институциональное значение: система подготовки и распределения специалистов (управление кадрами в организациях).
5. Современное значение: управление персоналом, HR (кадры как человеческий ресурс, корпоративная культура).
6. Критическая оценка: бюрократизация, формализация (негативные коннотации в современном дискурсе).

Эта схема иллюстрирует, как метонимический перенос термина «кадры» прошел через различные этапы, переходя от конкретных объектов к абстрактным понятиям, от обозначения структур до обозначения человеческих ресурсов и меняя свое значение в зависимости от контекста.

Деривационный потенциал термина «кадры» — синонимичный ряд: персонал, состав, работники; участие в синтаксическом терминоподборе: кадры предприятия, управление кадрами, отдел кадров и т.д., словоо-

бразовательный ряд: кадры — кадровый; паронимическая пара — кадр, кадры (не в экономической сфере).

Результаты

Таким образом, степень адаптации термина «кадры» в русском языке составляет 7 баллов (словообразовательный ряд: 1, парадигматический ряд: 1, синонимический ряд: 1, антонимический ряд: 0, паронимические пары: 1, метонимический перенос: 1, обрастание термина новыми значениями в рамках одной терминосистемы: 1, вхождение в терминологические системы: 1), что свидетельствует о высокой степени его интеграции и использования в различных контекстах.

Заключение

Объяснение различий и сходств в процессах семантической адаптации и метонимического переноса терминов «банкрот» и «кадры» с точки зрения их заимствований из французского и итальянского языков может быть проведено через несколько аспектов:

1. **Этимология и заимствование.** Термин «банкрот» произошел от итальянского слова «bancarotta», что означает «разорение» или «банкротство». В итальянском языке «banca» означает «банк», а «rotta» — «сломанный», что в контексте указывает на сломанный банк или бизнес. Заимствование произошло в контексте экономических изменений и финансовых кризисов, что повлияло на его семантику. Термин «кадры» происходит от французского «cadre», что переводится как «рамка» или «структура». В контексте управления и организации оно стало обозначать людей, работающих в рамках определенной структуры или системы. Заимствование этого термина связано с развитием управленческой практики и организации труда [10].
2. **Семантическая адаптация.** В процессе семантической адаптации термин «банкрот» приобрело негативные коннотации, связанные с финансовыми неудачами и потерей. Оно стало обозначать не только юридический статус, экономическое состояние, но и социальное стигматизирование. Термин «кадры» адаптировался к русскому языковому контексту, сохранив свою основную семантику, но при этом получив дополнительные значения, связанные с управлением персоналом, квалификацией работников и организацией труда [1].
3. **Метонимический перенос.** В термине «банкрот» метонимический перенос можно увидеть в том, как термин стал обозначать не только сам процесс банкротства, но и людей, которые находятся в этом состоянии (банкроты). Это отражает более широкий социальный контекст и восприятие финансовых неудач. В случае с «кадрами» метонимический перенос заключается в том, что слово

стало обозначать не только структуру (рамку), но и людей, которые составляют эту структуру. Это говорит о том, как термин стал ассоциироваться с профессиональными группами и управлением человеческими ресурсами.

4. Сходства и различия:

— сходства: оба термина прошли через процессы заимствования и адаптации, которые связаны с изменениями в социально-экономической сфере. Оба термина получили дополнительные значения в русском языке, отражая изменения в восприятии соответствующих понятий. Оба термина обладают высокой степенью адаптации в терминологии экономики в русском языке — «банкрот» — 8 баллов и «кадры» — 7 из 8 возможных. Оба термина имеют синонимами исконно русские термины: «должник» и «работники» соответственно.

— различия: основное различие заключается в том, что «банкрот» имеет более узкую и негативную семантику, связанную с финансовыми неудачами, тогда как «кадры» имеют более широкий спектр значений, связанных с управлением и организацией труда. Термин «банкрот» является «эвфонием», в то время как термин «кадры» является «модифицированным» термином.

Таким образом, различия и сходства в процессах семантической адаптации и метонимического переноса терминов «банкрот» и «кадры» можно объяснить через их историческое заимствование из романских языков, а также через их адаптацию к специфическим социальным и культурным контекстам русского языка. Эти процессы показывают, как язык реагирует на изменения в обществе и экономике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисов А.Б. Большой экономический словарь. — М.: Книжный мир, 2003. — 895 с. [Электронный ресурс]. — URL: <https://tochka.com/info/glossary/bankrot/>. (БЭС). Дата обращения 24 февраля 2025 г.
2. Википедия [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Итальянизмы>, <https://ru.m.wikipedia.org/wiki/Галлицизм> (дата обращения: 24.02.2025).
3. Клочкова А.В. К вопросу о заимствованной терминологии в русском языке (на примере военной терминологии, заимствованной из английского языка) // Новая наука: история становления, современное состояние, перспективы развития: сборник статей Международной научно-практической конференции. Том Часть 1. 2017. С. 175–178.
4. Коннова О.В., Хабарова Ю.И., Саулебаева А.Н. Функции заимствований в медицинской терминологии // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 12–5 (114). С. 40–42.
5. Контекстный русско-английский словарь [Электронный ресурс]. — URL: <https://en.kartaslov.ru/перевод-в-контексте/кадры>, <https://en.kartaslov.ru/перевод-в-контексте/банкрот> (КРАС). Дата обращения 24 февраля 2025 г.
6. Молдокматова Н.Т., Занадворова Т.Л. Заимствованные слова и технические термины в русском языке // Известия Кыргызского государственного технического университета им. И. Раззакова. 2020. № 3 (55). С. 445–451.
7. Платко В.П. Иноязычные заимствования в терминологии спорта как результат диалога культур (на основе терминологии карате) // Диалог культур и цивилизаций: материалы Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Ч.Б. Далецкого, А.Ю. Платко. 2019. С. 311–317.
8. Проскурина О.И., Семенихина Е.С. Заимствования в немецкой медицинской терминологии (на примере терминологии гастроэнтерологии) // Языки международного общения: культурно-исторические и профессиональные аспекты: сборник научных трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, приуроченной к празднованию Дня славянской письменности и культуры / под ред. В.А. Липатова. Курск, 2023. С. 203–207.
9. Слободжанина Н.А., Кулинич М.А. Структурно-семантические особенности англоязычной терминологии сферы труда и образования во французском языке Квебека // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2022. № 69. С. 25–40.
10. Этимологический словарь Шанского [Электронный ресурс]. — URL: <https://gufo.me/dict/shansky/кадры>, <https://gufo.me/dict/shansky/банкрот> (ЭСШ). (Дата обращения 24 февраля 2025 г.)

© Брагина Эльмира Раясовна (elmirabragina1973@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПАУЗАЛЬНАЯ ФОРМА СЛОВА В СЕМИТСКИХ ЯЗЫКАХ

Бутакова Дарья Дмитриевна

Аспирант, Московский государственный университет
им. М.В. Ломоносова
butakova.darya@yandex.ru

PAUSAL FORM OF A WORD IN SEMITIC LANGUAGES

D. Butakova

Summary: The languages belonging to the Semitic family demonstrate the presence of such a way of syntagmatic segmentation of speech as the pausal form of a word. This phenomenon is most systematically represented in Arabic literary language, where the opposition of contextual and pausal forms of a word is conditioned by the prosodic system based on the harf structure of the language, it is regular, causes changes in words that do not correspond to the norm, and is preserved in the modern language. As for ancient Hebrew, the texts of the Masoretic reading of the Old Testament indicate that the pausal form of a word is primarily related to the shift of accent to the final vowel, which could change its quality; in some cases, the ways of attitude to the final word of a syntagm coincided with Arabic, but they were non-systematic and were explained by morphological, syntactic and semantic factors, so they have not been preserved in the modern language. In such ancient dead languages as Akkadian, Aramaic, Ugaritic and Syriac, the pausal form of a word did not exist as a regular phenomenon; fragmentary information about possible and impossible sound combinations in the word ending before the pause, as well as examples of possible alternations and truncations have been preserved.

Keywords: Semitic languages, pausal form of a word, mora, syllable, emphasis.

Аннотация: Языки, относящиеся к семитской семье, демонстрируют наличие такого способа синтагматического членения речи, как паузальная форма слова. Наиболее системно данное явление представлено в арабском литературном языке, где противопоставление контекстной и паузальной форм слова обусловлено просодическим строем, основанным на харфовой структуре языка, она является регулярной, вызывает изменения в словах, не соответствующих норме, и сохраняется в современном языке. Что касается древнего иврита, то тексты масоретского чтения Ветхого Завета указывают на то, что паузальная форма слова прежде всего связана со сдвигом ударения на конечный гласный, который мог менять свое качество; в некоторых случаях способы оформления конечного слова синтагмы совпадали с арабскими, однако являлись несистемными и объяснялись морфологическим, синтаксическим и смысловым факторами, поэтому в современном языке не сохранились. В таких древних мертвых языках, как аккадский, арамейский, угаритский и сирийский, паузальная форма слова не существовала, как регулярный феномен, сохранились отрывочные сведения о допустимых и недопустимых звуко сочетаниях в исходе слова перед паузой, а также примеры возможных чередований и усечений.

Ключевые слова: семитские языки, паузальная форма слова, мора, слог, ударение.

Для языков, входящих в семитскую языковую семью, характерны три общие черты: оппозиция долготы и краткости, сильное динамическое ударение и правила, регулирующие структуру слога. Однако языком, для которого это не совсем верно, является АЛЯ. Наличие динамического ударения до сих пор вызывает споры у ученых. Долгота и краткость, в отличие от других семитских языков, где гласные могут подвергаться стяжению или выпадению, находятся в постоянной оппозиции, обусловленной словесными моделями. Что касается структуры слога в АЛЯ, то данное явление напрямую связано с существованием регулярной оппозиции контекстной и паузальной форм слова в АЛЯ в противоположность другим семитским языкам, где данный феномен проявляет себя несистемно и по причинам, не связанным с просодической структурой языка.

Противопоставление полной и паузальной форм слова в арабском языке обусловлено харфовой структурой его просодического уровня. Харф может быть огласованным, т.е. иметь структуру *Cv*, и неогласованным со структурой *C* или *V*. Огласованный харф, согласно арабской грамматической традиции, является показателем

слитной речи, а то время как неогласованный маркирует просодическую паузу. Именно последний тип харфа должен стоять в исходе конечного слова в просодическом слоге в АЛЯ [подробнее см. 2].

Поскольку АЛЯ входит в семитскую языковую семью, представляется обоснованным вопрос о существовании особых форм слова в предпаузальной позиции и в других семитских языках, а также о природе данного явления.

Нормы образования паузальной формы в иврите имеют письменную фиксацию в масоретской огласовке Ветхого Завета. Это – система знаков, содержащая орфоэпические нормы, огласовку, синтаксическое членение речи, ударение и кантилляцию. На основе данного текста можно сделать вывод о том, что в иврите существует несколько способов преобразования формы слова в предпаузальной позиции.

Касательно генезиса данного явления Д.В. Фролов пишет: «Различие контекстных и паузальных форм слова – явление уникальное для семитских языков и, может быть, оттого прошедшее мимо внимания семи-

тологов-компаративистов. Только в древнееврейском существовало подобное различие, имевшее, однако, совершенно иную, чем в арабском, звуковую природу. Там это явление сводится не к количественным, а к качественным изменениям конца слова. Паузальная форма в древнееврейском языке, в котором конечные краткие гласные постигла обычная для семитских языков судьба, отличается от контекстной, для которой характерно нефиксированное ударение, изменением качества гласного конечного слога и фиксацией на нем ударения» [8].

В масоретском тексте существуют случаи, когда перед паузой огласовка патах (данный термин восходит к тому же пракорню, что и арабская фатха, краткий гласный [a]) заменяется на огласовку камац (краткий гласный [o]). Обычно этот процесс встречается в конце стиха, а в его середине при так называемой «малой паузе» такое не происходит, что говорит, по мнению британского гебраиста Б. Аузуэйта [13], о частичной утрате «отчетливых» паузальных форм. Некоторые ученые возводят данные фонетические изменения к прасемитскому языку. Однако лишь незначительное количество слов различают три формы: контекстуальную форму, малую паузальную форму и большую паузальную форму. Следует сразу заметить, что в АЛЯ никакая частичная утрата паузальной формы невозможна, так как само существование этой формы слова определяется просодической структурой языка.

Кроме того, масоретский текст Ветхого Завета демонстрирует другой способ образования паузальной формы слова в глаголах второго лица единственного числа мужского рода, где в слитной речи в исходе стоит долгий гласный, а перед паузой он усекается и конечным оказывается стоявший перед ним согласный. Данный способ образования паузальной формы слова перекликается с усечением гласного конечного харфа в АЛЯ, т.е. с *iskān*, но в арабском языке происходит усечение краткого, а не долгого гласного, так как долгий удовлетворяет требованию структуры языка о том, что в исходе паузальной группы должен находиться неогласованный харф.

Следует также отметить, что морфологически отличающиеся друг от друга слова образуют паузальную форму по-разному. Для имен более частотно наличие паузальной формы, чем для глаголов. Кроме того, и для АЛЯ справедливо различие между способами образования паузальной формы слова, более характерными для той или иной части речи, например, нефлектируемые части речи предпочитают способ, основанный на добавлении (*ziyāda*), а глаголы со слабым харфом в позиции третьего корневого, в отличие от имен, тяготеют к его сохранению (*ithbāt*), а не усечению (*hadhf*).

В целом семитологи приходят к выводу о том, что форма слова в паузе в иврите характеризуется смещением ударения и сохранением слогов, которые могут

усекаться в контекстной форме, а также удлинением конечных гласных.

Кроме того, ученый А. Хорнкол [11] отмечает, что в масоретской огласовке к конечному краткому гласному [a] регулярно в паузе добавляется на письме согласный *heh*, который является письменным обозначением звука [h]. Примечательно, что одним из способов образования паузальной формы слова в АЛЯ является добавление к конечному харфу с целью сохранения его краткого гласного неогласованного согласного *hā'* (*ziyāda*), который передает тот же звук [h], что отражается как на письме, так и в произнесении.

Об этом упоминает и другой известный семитолог Б. Сухард [15]: краткие гласные в иврите в конечной позиции подвергаются усечению. Однако в тех случаях, когда эти гласные имеют морфологически важное значение, их предохраняют от выпадения путем специального добавления. Однако стоит отметить, что в АЛЯ добавочный харф используется по причине желания сохранить краткий гласный у неотчетливо звучащего харфа. В иврите же определяющую роль в выборе данного способа образования паузальной формы слова играет морфологическая функция краткого гласного [a]. Сухард также утверждает, что после усечения краткой гласной в исходе слова, конечным согласным которого являются [y] или [w], может возникнуть дифтонг.

Что касается согласных звуков в паузе, то в конечной позиции регулярно усекаются звуки [h] и [t], что также приводит к удлинению оставшегося конечным гласного. В этой же позиции происходит усечение конечных носовых согласных [n] и [m], последний из которых выступает в качестве показателя неопределенности имени (т.е. мимации). Конечные согласные также могут удваиваться. Соположение согласных в исходе слова возможно только в результате предшествующего усечения конечного краткого гласного, причем второй из оставшихся согласных обычно является взрывным. Б. Сухард также указывает на то, что такие процессы характерны для поэтической речи, где важным фактором образования форм слова перед паузой является сохранение рифмы.

Отдельно стоит упомянуть о фонетической связи между ивритом и АЛЯ. Заимствованные ивритом арабские слова в женском роде единственного числа (т.е. имеющие на конце графический знак *tā marbūta*, который в паузе может передаваться звуком [t] или звуком [h]) в иврите на конце получали графему *heh*. Примечательно, что в иврите она служит для записи звука [h], однако в конструкции принадлежности данная графема, как и в АЛЯ, произносилась как звук [t]. Из этого можно сделать вывод о том, что паузальная форма слов женского рода единственного числа в АЛЯ тесно повлияла как на графику заимствованных из арабского слов в иврите,

так и на их звучание. Подробно данный вопрос в своей статье разбирает Дж. Хан [12].

Паузальная форма слова в масоретском тексте Танаха маркирует окончание интонационных фраз. Это подчеркивают канадские лингвисты В. ДеКаен и Б.Э. Дрешер [10]. Они вводят понятия конъюнктивного и дизъюнктивного акцента, первый из которых выступает в качестве показателя слитной речи, а второй маркирует слова на конце фразы. Таким образом, смысл слова в сочетании с его акцентом составляет форму каждого конкретного слова. При этом к конъюнктивному акценту в иврите относится, например, ударение, которое в словах в контекстной форме стоит на последнем слоге. Это может служить дополнительным основанием положения об ударении в иврите как о фонологически значимом явлении в противоположность АЛЯ, где фактор ударения не является релевантным. К дизъюнктивному акценту ученые относят паузальную форму слова.

Текст Ветхого Завета в масоретском варианте огласования демонстрирует активное использование паузального членения речи. Так, паузальная форма слова внутри предложений обычно используется при произнесении разного рода перечней. При этом слова группируются по два или три, последнее из которых обычно стоит в паузальной форме. Это демонстрирует связь паузальной формы слова и синтаксических конструкций, так как в данном случае она группирует однородные члены. Следует отметить, что синтаксис АЛЯ никак не влияет на образование паузальной формы слова, которая маркирует исключительно окончание синтагмы.

Кроме того, паузальная форма слова в иврите может характеризовать окончание важного в смысловом отношении отрезка. Однако не всегда паузальная форма встречается в конце фразы. Это подтверждается тем фактом, что в масоретском тексте книги «Второзакония» также встречаются случаи, когда фраза заканчивается словом в контекстной форме. Подобные примеры указывают на тесную смысловую связь этого предложения с последующим. Данные фразы обычно являются очень короткими. Это говорит о связи смысла и паузальной формы слова в иврите в противоположность АЛЯ, где выбор контекстной или паузальной формы слова диктуется просодией языка, которая не реагирует на смысл синтагмы, т.е. паузальная форма слова маркирует исключительно его положение перед паузой.

Что касается современного иврита и его диалектов, то здесь паузальная форма слова появляется несистемно, из чего ученые делают вывод о том, что различие между контекстными и паузальными формами слова было утрачено ивритом до момента становления диалектов.

Нормы образования паузальной формы слова в ак-

кадском языке прежде всего характеризуют поэтическую речь. Такие ученые, как Л.Е. Коган, С.В. Лёзов [5] и Дж. Бучеллати [9], утверждают, что строка в аккадском стихе могла заканчиваться только словом, в исходе которого стоял гласный (как долгий, так и краткий) или согласный. Неприемлемыми были полугласные, удвоенные согласные и группы согласных. Следует отметить, что подобное распределение слогов на допустимые и недопустимые в конце поэтической строки наблюдается и для аморейского языка. Однако эти правила связаны только с вопросами ритма и размера и не имеют никакого отношения к просодической структуре языка. Данное явление не согласуется с процессами, которые происходят в исходе слова в АЛЯ, где в подобной позиции должен находиться только неогласованный харф, т.е. вариант с сохранением краткого гласного оказывается невозможным. В свою очередь кластеры согласных представляют собой скопление неогласованных харфов, допустимое в АЛЯ исключительно в предпаузальной позиции. Важно также отметить, что в конце второго тысячелетия до нашей эры появляются признаки того, что краткий гласный в конечной позиции слова начал выпадать при произнесении, однако сохранялся в написании вплоть до конца письменной традиции на аккадском языке. Стоит также оговорить тот факт, что гласная, которая записывалась, могла не соответствовать морфологическим показателям, которые должна была выражать. Это говорит об утрате конечными гласными их морфологического значения. В современном АЛЯ самым частотным способом образования паузальной формы слова является усечение (*iskān*) конечных кратких гласных, являющихся грамматическими показателями, однако ситуация с их письменной фиксацией принципиально обратна сложившейся в аккадском: краткие гласные не отображаются на письме, но всегда отражают реальные грамматические характеристики слова.

Паузальная форма слова в арамейском языке также имеет несколько способов образования. Так, в арамейских священных текстах в паузе происходит усечение конечных кратких гласных. После этого краткие гласные [i] и [u] в ставшем конечным слоге становятся долгими и принимают на себя ударение, что ученые объясняют кросслингвистическим влиянием иврита. Причем эти гласные могут подвергаться не только количественному, но и качественному изменению, превращаясь соответственно в [e] и [o]. При сравнении паузальной формы слова в арамейском и АЛЯ становится очевидно, что конечные краткие гласные подвергаются усечению в обоих языках. Однако в АЛЯ данный процесс связан исключительно с просодической структурой синтагмы, а в арамейском он сопряжен с такими факторами, как сдвиг ударения и изменение качества гласных, которого никогда не происходит в АЛЯ, так как все способы образования паузальной формы там нацелены на то, чтобы конечный харф из огласованного стал неогласованным,

качественных изменений при этом не происходит.

Что касается паузальной формы в угаритском языке, то Б. Сухард в своей книге пишет, что в паузе в священных текстах на этом языке слова утрачивают мимацию, однако всегда сохраняют конечные краткие гласные, что отражается как в алфавитном, так и в силлабическом письме. Данное явление полностью противоположно процессам образования паузальной формы слова в АЛЯ. Хотя, согласно просодическим законам, неопределенный артикль танвин (нунация, выступающая в АЛЯ аналогом семитской мимации) усекается в предпаузальной позиции. Причиной этого является предшествующее ему усечение краткого гласного конечного харфа, так как просодический сегмент в АЛЯ должен заканчиваться неогласованным харфом. Усечение нунации и краткого гласного конечного харфа отражается и в арабской графике: неопределенный артикль обозначается на письме в качестве диакритического знака вместе с краткими гласными, что является показателем их совместного усечения в паузальной форме.

Сведения о паузальной форме слова в сирийском языке касаются, прежде всего, священных текстов на нем. Подобно масоретскому Ветхому Завету, они содержат знаки огласовки, ударения, а также пауз. Это говорит о важности выделения конечного слова в синтагме, из

чего можно сделать предположение о возможности существования в сирийском языке паузальной формы слова, однако детальной информации по данному вопросу до наших дней не сохранилось.

В заключение хотелось бы отметить, что малое количество сведений о звучащей форме древних мертвых языков не позволяет построить точную картину особенностей паузальной формы слова в семитских языках, однако общие закономерности выделить можно. Хотя феномен паузальной формы слова существует не только в АЛЯ, но и в других семитских языках, природа данного явления объясняется изменением места ударения в слове, качественным изменением конечных звуков, а также семантикой и синтаксической организацией синтагмы. В то же время в АЛЯ контекстные и паузальные формы слова выступают в качестве регулярной оппозиции, так как их различие базируется на функциях минимальной просодической единицы. Из этого можно сделать вывод о том, что основывающаяся на просодической структуре языка паузальная форма слова как механизм синтагматического членения речи является уникальным феноменом для АЛЯ, который отличает его от других семитских языков. Более подробное изучение данного вопроса может дать возможность получить новые сведения о фонетике и фонологии семитских языков, в том числе мертвых.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аганина Г.Р. Лингвистические основы орфоэпии рецитации Корана // Мейер М.С., Аганина Г.Р., Гайнутдинова А.Р., Фролов Д.В. Сборник пособий по исламоведению и корановедению. М.: Восточная книга. 2012. С. 63–179.
2. Бутакова Д.Д. Паузальная форма слова в арабском литературном языке и ее отражение в системе письма. // Зеркала. Современные направления исследований арабской филологии в России. М.: ИВ РАН, 2021. С. 211–233.
3. Габучан Г.М. К вопросу о структуре семитского слова (в связи с проблемой внутренней флексии). М.: Семитские языки. Вып.2 4.1. 1965. С. 114–127.
4. Гранде В.М. Введение в сравнительное изучение семитских языков. М.: «Восточная литература» РАН, 1998.
5. Коган Л.Е., Лезов С.В. Аккадский язык. // Языки мира: Семитские языки. Аккадский язык. Северозападное семитские языки / РАН. Институт языкознания. Ред. колл.: А.Г. Белова, Л.Е. Коган, С.В. Лёзов, О.И. Романова. М.: Academia, 2009. С. 113–177.
6. Сибавайхи Абу Бишр 'Амр. Китаб. Введение (главы 1–7). Перевод и комментарии / под общ. ред. Д.В. Фролова. М.: Издательский дом ВКН, 2018.
7. Фролов Д.В. Арабская филология. Грамматика. Стихосложение. Корановедение: Статьи разных лет. М.: Языки славянской культуры, 2006.
8. Фролов Д.В. Классический арабский стих. История и теория аруда. М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1991.
9. Buccellati G. Akkadian and Amorite Phonology. // Phonologies of Asia and Africa. – Winona Lake: Eisenbrauns, 1997. Стр. 3–38.
10. DeCaen V., Drescher B.E. Pausal Forms and Prosodic Structure in Tiberian Hebrew. // Studies in Semitic Vocalisation and Reading Traditions. Ed. by A. D. Hornkohl and G. Khan. Cambridge, UK: Open Book Publishers, 2020. С. 331–378.
11. Hornkohl A.D. Discord between Tiberian Written and Reading Traditions. // Studies in Semitic Vocalisation and Reading Traditions. Ed. by A. D. Hornkohl and G. Khan. Cambridge, UK: Open Book Publishers, 2020. С. 227–280.
12. Khan G. Middle Arabic / Semitic languages: an international handbook / edited by S. Weninger; in collaboration with G. Khan, M. P. Streck, J. C. E. Watson. Berlin/ Boston: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, 2011. С. 817–835.
13. Outhwaite B. The Tiberian Tradition in Common Bibles from the Genizah // Studies in Semitic Vocalisation and Reading Traditions. Ed. by A. D. Hornkohl and G. Khan. Cambridge, UK: Open Book Publishers, 2020. С. 405–466.
14. Sibawayhi Kitab. Cairo: Al-Khaniji, 2009.
15. Suchard B. The Development of the Biblical Hebrew Vowels. University of Leiden, 2016.

© Бутакова Дарья Дмитриевна (butakova.darya@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АРГУМЕНТАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ И РУССКОЯЗЫЧНОМ АРГУМЕНТАТИВНОМ ДИСКУРСЕ И РАЗРАБОТКА МЕТОДИЧЕСКИХ РЕКОМЕНДАЦИЙ ПО ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА УСТНОМУ И ПИСЬМЕННОМУ АРГУМЕНТИРОВАННОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ

COMPARATIVE ANALYSIS OF
ARGUMENTATIVE STRATEGIES IN
ENGLISH AND RUSSIAN ARGUMENTATIVE
DISCOURSE AND DEVELOPMENT OF
METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS
FOR TEACHING STUDENTS OF
A LANGUAGE UNIVERSITY ORAL AND
WRITTEN REASONED STATEMENTS

*D. Grechin
A. Kolpakov*

Summary: This article presents a comparative analysis of argumentative strategies in English and Russian discourses, emphasizing the importance of developing effective argumentative skills in intercultural communication. Particular attention is paid to the linguistic, psycholinguistic, and cultural aspects of argumentation. Strategies such as motivational, control, and agonal are analyzed using content analysis, discourse analysis, and cross-cultural research methods. Based on the analysis, the authors develop methodological recommendations for teaching language university students oral and written reasoned statements.

Keywords: argumentative discourse, comparative analysis, argumentative strategies, teaching methodology, English discourse, Russian discourse, oral and written expression.

Гречин Данила Николаевич

*Московский педагогический государственный
университет
grechin2001@mail.ru*

Колпаков Артем Александрович

*Московский педагогический государственный
университет
artem-kolpakov-01@mail.ru*

Аннотация: В статье представлен сравнительно-сопоставительный анализ аргументативных стратегий в англоязычном и русскоязычном дискурсах, подчеркивается важность развития навыков эффективного аргументированного высказывания в межкультурном общении. Особое внимание уделяется лингвистическим, психолингвистическим и культурологическим аспектам аргументации. Анализируются такие стратегии, как мотивационная, контроля и агональная, с использованием методов контент-анализа, дискурс-анализа и кросс-культурного исследования. На основе анализа авторы разрабатывают методические рекомендации по обучению студентов языкового вуза устному и письменному аргументированному высказыванию.

Ключевые слова: аргументативный дискурс, сравнительный анализ, аргументативные стратегии, методика обучения, англоязычный дискурс, русскоязычный дискурс, устное и письменное высказывание.

В эпоху глобализации и интенсификации межкультурного общения особое значение приобретает развитие навыков эффективного аргументированного высказывания. Понимание специфики аргументативных стратегий, характерных для англоязычного и русскоязычного аргументативного дискурса, выступает в свою очередь ключом к формированию компетенции межкультурной коммуникации. В этой связи актуализируется задача сравнительно-сопоставительного анализа указанных стратегий, что позволит разработать методические рекомендации, нацеленные на повышение качества обучения устному и письменному аргументированному высказыванию. Исследование базируется на

комплексном подходе к анализу аргументативных структур, включающем в себя изучение лингвистических, психолингвистических и культурологических аспектов аргументации в отечественном и англоязычном аргументативном дискурсе.

Особое внимание в настоящей работе уделяется механизмам построения аргументации, стилистическим особенностям высказываний и стратегиям убеждения. Стоит отметить, что умение аргументировано выстраивать высказывание всегда составляло одну из основных трудностей в любой сфере деятельности человека. Но за последние годы наблюдается тенденция к обще-

му снижению навыков населения к построению эффективной аргументации. Так, например, согласно данным статистико-аналитического отчёта о ЕГЭ по английскому языку (2024 г.) произошло снижение процента учащихся, справившихся с выполнением экзамена на высокий балл (от 81 до 100 баллов): в 2022 г. данный показатель составлял 60,38% от общего числа, сдававших экзамен, а в 2024 г. соответствующий индекс снизился до 42,91 %. Помимо этого, за последние два года, по сравнению с 2022 г., снизилось количество успешно выполнивших задания с открытым ответом, такие как «условный диалог-расспрос» (ЗУ) и «решение коммуникативной задачи» (4У_К1), предполагающие, соответственно, построение устного и письменного аргументированного высказывания, в среднем, на 5,6%.

Изучению особенностей аргументативного дискурса посвящены работы многих отечественных (А.П. Алексеева, Ю.В. Рождественского, В.И. Максимова, Н.Д. Арутюновой, Г.А. Ким, В.С. Григорьева, С.Л. Климинской, Н.А. Ощепковой, Т.И. Венденой, Е.О. Шевелевой, М.А. Деминной, П.М. Омаровой и пр.) и зарубежных (Т. ван Дейка, Д.Л. Бренниса, Ф.Р. Майерса, В.С. Библера, Ф.Х. Еемерина, Р. Гротендорста, Ф.С. Хенкеманса, Е.М. Барта и др.) лингвистов. В первую очередь, рассмотрим такие понятия, как дискурс и аргументативный дискурс.

Так, А.К. Михальская предложила рассмотрение термина «дискурс» в качестве порождаемой в процессе коммуникации живой речи. Согласно исследователю, дискурс является понятием динамичным и отличается от обычного текста, который, как правило статичен и завершен [1, С. 51]. Как отмечают В.В. Петров, Ю.Н. Караулов, дискурс представляет собой сложное явление коммуникации, которое наряду с текстом включает ещё и совокупность экстралингвистических факторов, таких как цели, установки, задачи, мнения, система знаний о мире участников коммуникации [2, С. 6]. Лингвист Т. ван Дейк приходит к пониманию сущности феномена с широкой (дискурс есть сложное событие коммуникации, в котором принимают участие стороны общения в определенный момент времени, в конкретном месте) и узкой (дискурсом является продукт акта коммуникации) точек зрения [3, С. 27]. Таким образом, как можно обратить внимание, данный феномен является весьма сложным и противоречивым явлением, к определению которого за продолжительный период развития лингвистической науки сформировалось большое количество подходов.

По мнению, В.И. Максимова, аргументативный дискурс есть сложная вербализованная деятельность, в рамках которой происходит обоснованное представление позиции одного человека другому. Данная позиция, как правило, формируется, основываясь на совокупности знаний и опыта участников коммуникации. А.П. Алексеев отождествляет понятие «аргументативный дис-

курс» и «аргументация», предлагая рассматривать их в тесной взаимосвязи. Согласно лингвисту, аргументативный дискурс — это социально обусловленная интеллектуальная коммуникативная деятельность между отправителем информации и оппонентом (реципиентом), в которой «первый» стремится выстроить свое сообщение в связной, логически и актуально обоснованной последовательности, таким образом, чтобы его точка зрения была правильно интерпретирована и «одобрена» вторым участником коммуникации. Следует отметить, что в приведенном определении оппонент не всегда является именно противником автора сообщения; это непосредственно лицо, на которое направлен канал передачи говорящего. Кроме этого, оппонентом, как подчеркивает А.П. Алексеев, может являться не только один человек, но и целая группа индивидов [4, С. 91].

М.А. Гилберт отмечает, что формирование аргументативного дискурса обеспечивается за счет образования противоречий, столкновения мнений, обмена убеждений, в связи с чем, одной из основных особенностей явления становится техника убеждения. Чем эффективнее владение коммуникантами стратегиями убеждения, тем вероятнее тот факт, что аргументация приведет к позитивному результату, который ожидает отправитель информации [5, С. 35]. Определив чуть понятий «дискурс» и «аргументативный дискурс» определим, какие существуют стратегии аргументации в русскоязычном и англоязычном дискурсах данного типа.

В ходе анализа нами было рассмотрено более 35 выступлений известных политических деятелей, представителей разговорного жанра в медийном пространстве, актеров, педагогов и просветителей, а также психологов как в зарубежном (такие представители, как Х. Клинтон, Д. Трамп, Б. Обама, К. Харрис, Д. Рааб, Б. Джонсон, К. О'Брайен, Д. Питерсона, К. Кнехтл и пр.), так и в российском (В.В. Путин, В.В. Жириновский, А.В. Даричев, А. Антонов, В.Р. Соловьев, О. Скабеева, И. Ургант, Т. Канделаки, И. Ургант и пр.) коммуникативном пространстве на предмет использования в их речах. Было выявлено, что данные деятели активно используют стратегии аргументации в своих речах, но, в среднем, общее количество аргументативных единиц в коммуникации вышеназванных участников, как правило, не превышает 17%.

Стратегия аргументации, согласно Г.Г. Матвеевой, это глобальный план действий, направленный на достижение определенной цели убеждения. Она включает в себя выбор наиболее подходящих аргументов, их организацию, а также использование риторических приемов для усиления их воздействия на аудиторию [6, С. 71]. А.В. Ленец вкладывает иное значение в понятие «аргументативная стратегия». Согласно исследователю, данный термин является комплексным набором методов и приемов, используемых говорящим или пишущим для создания эф-

фективного аргументативного дискурса. Ее реализация происходит в связи с контекстом, целями коммуникации и характеристиками аудитории, чтобы максимизировать шансы на убеждение [6, С. 72]. Выделением аргументативных стратегий занимались многие лингвисты. Так, Ю.В. Рождественский выделяет 3 основных типов стратегии аргументации: мотивационная, стратегия контроля и агональная стратегия [8, С. 189]. Рассмотрим и сопоставим реализацию данных стратегий в англоязычном и русскоязычном аргументативном дискурсе. В основе сопоставительного анализа нами были положены следующие критерии:

1. слова и конструкции, используемые коммуникантами в построении аргументации;
2. использование троп, риторических приемов и прецедентных текстов;
3. манера, темп, степень эмоциональности сообщения;
4. степень соответствия аргументации социальным нормам и ожиданиям;
5. учет исторических событий и прецедентов.

Мотивационная стратегия аргументации применяется говорящими для убеждения аудитории в необходимости совершения определенной последовательности действий. Суть этой стратегии можно выразить через конструкцию «совершить действие А, чтобы добиться В». В языковом оформлении данной стратегии свойственно использование сложноподчиненных предложения, временные указателей, комиссивных конструкций, личных местоимений, такие как «вы» или «мы» и пр. Так, например, в высказывании *“As a country, we have been through this too many times. Whether it’s an elementary school in Newtown, or a shopping mall in Oregon, or a temple in Wisconsin, or a movie theater in Aurora, or a street corner in Chicago – these neighborhoods are our neighborhoods. And these children are our children. We have to protect them...”* (здесь и далее перевод наш - **Гречин Д.Н., Колпаков А.А.**) (Как страна, мы слишком часто проходили через это. Будь то начальная школа в Ньютауне, или торговый центр в Орегоне, или храм в Висконсине, или кинотеатр в Авроре, или угол улицы в Чикаго – эти районы являются нашими районами. И эти дети - наши дети. Мы должны защитить их...) [9]. Б. Обама использует единицы *“we”, “us”, “our”* для передачи модальности долженствования, перечисление трагических событий и причастности к ним, чтобы обеспечить мотивацию аудитории к совершению необходимых действий по выходу из ситуации. *«Вы должны осознавать важность вашего голосования на выборах», «Мы справляемся с вызовами, как корабль, который возвращается на курс, несмотря на шторм».* В данных высказываниях А.А. Даричев использует персональные дейктические единицы и призывает к конкретному действию, а также прибегает к использованию сравнения («как корабль»), что создает образ сплоченности и совместной работы, что подчеркивает важность единства в действиях.

Стратегия *демонстрации контроля* представляет собой важный инструмент в арсенале спикеров, позволяющий им укрепить свой авторитет и создать ощущение уверенности у аудитории в их способности преодолевать различные ситуации коммуникации. Она строится на формуле, согласно которой ситуация и ее разрешение находятся под контролем говорящего. Данная стратегия включает в себя использование утверждений и личных местоимений первого лица, что подчеркивает личное вовлечение и ответственность политика. Так в высказывании *“You are in no position to dictate, you are, right now, not in a very good position. You’ve allowed yourself to be in a very bad position. ... You don’t have the cards right now.”* (Вы не в том положении, чтобы диктовать, вы сейчас не в очень хорошем положении. Вы позволили себе оказаться в очень плохом положении. ... У вас сейчас нет карт) [10] Президент США Д. Трамп использует наступательный стиль общения, что является характерным для его риторики. Фраза начинается с прямого указания на низкую позицию собеседника, что создает динамику «сильный против слабого». Это позволяет ему занять доминирующую позицию в разговоре. Помимо этого, упоминание «карт» служит метафорой для обозначения ресурсов, прав и влияния. Применяя этот образ, Д. Трамп обозначает, что все, что у него есть (власть, ресурсы, аргументы) находится у него, в то время как его оппонент не имеет в распоряжении такого количества ресурсов, что подчеркивает неравенство в коммуникации. *«Дружба – это когда мальчик с девочкой дружил. А когда чиновник дружит с предпринимателем, они вместе выросли в детском доме. И когда один из них построил торговых центров в старом здании и уехал в Австралию? Это дружба такая?! Сырок плавленый – это «Дружба», а это – коррупция!»* [11]. Данное высказывание В.Р. Соловьёва также является примером демонстрации контроля. В первую очередь, он начинает с объяснения термина «дружба» в его привычном, социальном смысле, где дружба между мальчиком и девочкой олицетворяет естественные человеческие отношения. Далее он противопоставляет эту дружбу более сложной и проблематичной форме общения между чиновником и предпринимателем, подчеркивая, что их связь не имеет ничего общего с истинной дружбой. Использование фразы *«сырок плавленый – это «Дружба»* является игрой слов, которая иронизирует над тем, что такая дружба, если она существует в деловом контексте, не имеет той ценности, что и настоящая дружба. Часть высказывания *«это – коррупция»*, служит мощным завершением аргумента, указывая на негативные последствия смешения личных и профессиональных отношений.

Агональная стратегия основана на создании дихотомической картины мира, где явления и субъекты строго разделяются по принципу бинарной оппозиции. Суть этой стратегии заключается в конструировании жёсткого противопоставления между «нами» и «ними»,

где «мы» олицетворяем все положительное и прогрессивное, а «они» – все негативное и деструктивное. Целью подобного разделения является не только выявление и дискредитация «виновного» в кризисной ситуации, но и предотвращение подобных инцидентов в будущем путём мобилизации поддержки и укрепления собственной власти.

Ярким примером применения агональной стратегии в политическом дискурсе является риторика Дональда Трампа во время его предвыборной кампании 2016 года, особенно в отношении иммиграционной политики. Трамп, известный своей поляризующей речью, умело использовал бинарную оппозицию «Мы» против «Они» для мобилизации своего электората и консолидации власти. В своих выступлениях он представлял нелегальных иммигрантов и страны их происхождения как источник преступности, наркотиков и насилия, угрозу безопасности и экономическому благополучию американских граждан. «Они присылают нам преступников...» – говорил Трамп, создавая образ внешней угрозы, нависшей над американской нацией. В то же время он представлял американцев как «законопослушных граждан», стремящихся защитить свою страну и «вернуть Америке величие», используя позитивно заряженную лексику для создания образа патриотизма, ответственности и стремления к процветанию. Пропозициональная структура его аргументации сводилась к следующему: «Нелегальные иммигранты (Они) представляют угрозу безопасности и благополучию американцев (Мы) в силу того, что они привозят преступность, отнимают рабочие места и не уважают наши законы (факторы А, В, С)».

Аксиологический диссонанс в риторике Трампа проявлялся в противопоставлении ценностей американской культуры (законность, безопасность, трудолюбие) ценностям, приписываемым нелегальным иммигрантам (преступность, нарушение законов, паразитизм). Это создавало ощущение несовместимости и необходимости защиты «наших» ценностей от «их» негативного влияния. Призыв построить стену на границе с Мексикой и заставить Мексику заплатить за неё стал символом этой агональной стратегии, отражая стремление отделить «нас» от «них», защитить «нашу» территорию от «их» вторжения.

Переходя к практической части, стоит отметить, что современные требования к выпускнику языкового вуза выходят за рамки простого владения иностранным языком как инструментом коммуникации. Актуальной задачей является формирование аргументативной компетенции, позволяющей эффективно участвовать в межкультурном диалоге, критически осмысливать информацию и убедительно представлять свою позицию. Предлагаемые методические рекомендации направлены на развитие навыков устного и письменного аргумен-

тированного высказывания у студентов языкового вуза, опираясь на сравнительный анализ аргументативных стратегий в англоязычном и русскоязычном дискурсах, что, в свою очередь, способствует не только лингвистическому, но и когнитивному развитию.

В основе методического подхода лежит понимание аргументации как сложного речевого жанра, реализуемого в различных коммуникативных ситуациях. Следовательно, процесс обучения должен включать в себя не только освоение теоретических основ аргументации, но и активную практическую деятельность, направленную на формирование умений анализировать, конструировать и оценивать аргументы. Центральным элементом, как уже было отмечено ранее, является сравнительно-сопоставительный анализ аргументативных стратегий, применяемых в англоязычном и русскоязычном коммуникативных пространствах. Данный подход позволяет выявить как универсальные принципы убеждения, так и специфические, обусловленные культурными и историческими факторами, особенности.

Эффективная реализация поставленной цели предполагает использование комплекса методов и приемов обучения. Лекционные и семинарские занятия, посвященные теоретическим аспектам аргументации, необходимо дополнять практическими упражнениями, моделирующими реальные коммуникативные ситуации. Анализ аутентичных текстов (статьи, эссе, выступления, дебаты) позволяет студентам выявлять и классифицировать используемые аргументативные стратегии, оценивать их эффективность и осознавать их влияние на аудиторию. Дебаты и ролевые игры, в свою очередь, способствуют развитию навыков устного аргументированного высказывания, быстрому реагированию на контраргументы и адаптации к изменяющимся условиям коммуникации.

Важным аспектом является формирование критического мышления, позволяющего студентам анализировать аргументы не только с точки зрения их логической структуры, но и с точки зрения их содержательной обоснованности и соответствия этическим нормам. Это требует от преподавателя использования интерактивных методов обучения, стимулирующих дискуссию, обмен мнениями и критическую оценку различных точек зрения.

Оценка уровня сформированности аргументативной компетенции должна осуществляться на основе комплекса критериев, включающих в себя логическую стройность аргументации, убедительность доказательств, использование риторических приемов и соответствие коммуникативным нормам. При этом важно учитывать не только результат, но и процесс – умение студента анализировать аргументы оппонентов, адаптироваться к меняющимся условиям коммуникации и отстаивать свою позицию, сохраняя уважение к собеседнику.

Рассмотрим практическое упражнение «Аргументированное эссе в формате дебатов», направленное на обучение студентов языкового вуза устному и письменному аргументированному высказыванию.

Цель: развитие навыков письменного аргументирования, использования контраргументов и аргументативных стратегий, адаптации к различным точкам зрения.

Описание: преподаватель предлагает спорную тему, имеющую социальную значимость и вызывающую различные мнения (например, «Обязательное изучение иностранного языка в школе»). Студенты делятся на две группы: «за» и «против». Каждая группа в течение определенного времени (например, 1 час) готовит аргументы в поддержку своей позиции, используя различные источники информации (статьи, исследования, статистические данные, достоверные открытые источники).

Далее следует **первый раунд**, в котором каждая группа пишет короткое эссе (250–300 слов), в котором представляет свои аргументы и пытается убедить читателя в своей правоте. Следующим шагом является обмен эссе и анализ аргументов оппонентов.

Во втором раунде каждая группа пишет второе эссе (250–300 слов), в котором представляет контраргументы на аргументы оппонентов и укрепляет свою позицию.

Далее преподаватель организует дискуссию, в ходе которой студенты представляют свои аргументы и контраргументы, обмениваются мнениями и приходят к общему пониманию темы.

Предложенное упражнение «Аргументированное эссе в формате дебатов» представляет собой перспективную методическую разработку, направленную на формирование аргументативной компетенции у студентов языковых вузов. Его эффективность обусловлена рядом факторов, связанных с использованием активных методов обучения, интеграцией устной и письменной коммуникации, а также моделированием реальных ситуаций аргументированного дискурса.

Упражнение стимулирует активное вовлечение студентов в процесс обучения. Разделение на группы и необходимость подготовки аргументов в поддержку определенной позиции побуждают студентов к самостоятельному поиску, анализу и синтезу информации. Это способствует более глубокому пониманию темы и формированию критического мышления, необходимого для эффективной аргументации. Помимо этого, упражнение интегрирует устную и письменную коммуникацию, что способствует формированию целостной аргументативной компетенции. Написание эссе в первом раунде позволяет студентам структурировать свои мысли и сформулировать аргументы в письменной форме. Анализ эссе оппонентов и подготовка контраргументов требуют критического осмысления информации и умения видеть слабые места в чужой аргументации.

Однако необходимо уделить больше внимания этапу подготовки к дебатам. Студентам следует предоставить более четкие инструкции по поиску и анализу информации, а также по построению аргументов и контраргументов. Кроме того, целесообразно ввести этап рецензирования эссе, когда студенты оценивают работы друг друга и дают конструктивные отзывы. Это позволит им не только улучшить свои навыки аргументации, но и развить навыки критической оценки и конструктивной критики.

Таким образом, проведенный сравнительно-сопоставительный анализ аргументативных стратегий в англоязычном и русскоязычном дискурсах показал значимость глубокого понимания лингвистических, психолингвистических и культурологических аспектов аргументации для успешного межкультурного общения. Актуальность разработанных методических рекомендаций по обучению устному и письменному аргументированному высказыванию обоснована необходимостью формирования у студентов языкового вуза ключевых компетенций, таких как критическое мышление, способность к анализу и конструктивной оценке аргументов. Предложенные практические упражнения, в частности формирование аргументированного эссе в формате дебатов, способствуют не только улучшению навыков аргументации, но и развитию уверенности студентов в выражении своих мыслей в многокультурной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Михальская А.К. Педагогическая риторика: история и теория: учеб. пособие / А.К. Михальская. - М.: Академия, 1998.
2. Петров В.В., Караулов Ю.Н. Вступительная статья // Дейк Г.А. Ван. Язык. Познание. Коммуникация; пер. с англ. М., 1989. С. 5–11.
3. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация М.: Прогресс, 1989.
4. Алексеев А.П. Аргументация. Познание. Общение. - М.: Изд-во МГУ, 1991. - 150 с.
5. Gilbert Michael A. Goals in Argumentation // Practical Reasoning. Bonn, 1996.
6. Матвеева Г.Г. Скрытые грамматические значения и идентификация социального лица («портрета») говорящего: дис. ... д-ра. филол. наук. – СПб., 1993.
7. Ленец А.В. Стратегия аргументации в политическом дискурсе. // Личность, речь и юридическая практика: сб. науч. тр. междунар. науч.-метод. конф. Вып. 12. – Ростов-н/Д: ДЮИ, 2009. – С. 144–148.

8. Рождественский Ю.В. Теория аргументации. - 2-е изд., испр. - М.: Добросвет, 1999. - 488 с.
 9. Intelligencer [Электронный ресурс] // URL: <https://nymag.com/intelligencer/2012/12/obama-speech-on-connecticut-school-shooting.html> (дата обращения: 02.03.2025).
 10. The Daily Mail [Электронный ресурс] // URL: <https://www.dailymail.co.uk/news/article-14448527/marco-rubio-reaction-background-trump-zelensky-viral-reactions.html> (дата обращения: 02.03.2025).
 11. Официальный сайт В. Соловьева. URL: <http://vsoloviev.ru/> (дата обращения: 02.03.2025).
-

© Гречин Данила Николаевич (grechin2001@mail.ru), Колпаков Артем Александрович (artem-kolpakov-01@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НЕЙРОСЕТЕВОЙ АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ ПЕРЕВОД

NEURAL NETWORK
AUDIOVISUAL TRANSLATION**O. Danchuk
A. Serebrova**

Summary: In this article the peculiarities of neural network usage in linguistics in audiovisual translation, is considered. The video translation from English to Russian with Yandex Browser is analyzed. During the research the main mistakes made by Artificial Intelligence on the verbal and paraverbal levels are identified and classified. There are grammatical, syntactical and lexical-semantic mistakes and the violation of kinesic and articulatory synchrony and isochronism.

Keywords: machine translation, neural network, audiovisual translation, Yandex.

Данчук Ольга Васильевна

Кандидат культурологии, доцент, Санкт-Петербургский
Гуманитарный университет профсоюзов
odanchuk@yandex.ru

Сереброва Анастасия Вячеславовна

Санкт-Петербургский Гуманитарный университет
профсоюзов
anastasiya.20102004@gmail.com

Аннотация: В данной статье рассматриваются особенности использования нейронных сетей в лингвистике, в частности в аудиовизуальном переводе. Анализируется перевод видео, выполненный Яндекс Браузером с английского языка на русский. В ходе исследования выявлены и классифицированы основные ошибки, допущенные искусственным интеллектом на вербальном и паравербальном уровнях. Среди них выделены грамматические, синтаксические и лексико-семантические неточности, а также нарушение кинесической и артикуляционной синхронности и изохронии.

Ключевые слова: машинный перевод, нейросеть, аудиовизуальный перевод, Яндекс.

Введение

По данным исследовательской компании Mediascope в 2024 году в структуре интернет потребления россиян преобладал видеоконтент (20% от общего количества), среднее количество человек, посещавших видеохостинг YouTube в 2024 составило в среднем 45% от общего населения России. Приведённые данные показывают, что аудиовизуальный формат сообщения становится преобладающим в структуре потребления пользователей. В связи с развитием международных контактов и появлением общедоступных площадок, таких как видеохостинг YouTube, возникает необходимость перевода большого количества видеоматериала, что стало возможным благодаря появлению нейросетевого перевода.

Цель исследования – провести сравнительно-сопоставительный анализ видео и его перевода, выполненный нейросетевыми технологиями Яндекс Браузера версии 25.2.0.2123.

Для достижения цели необходимо решить ряд задач: проанализировать особенности использования нейронных сетей в лингвистике, определить особенности войсовера как одного из видов аудиовизуального перевода (АВП), выявить и классифицировать ошибки, допущенные при переводе Яндекс Браузером.

В исследовании использовались следующие методы: сравнительно-сопоставительный анализ, метод сплошной выборки (для анализа видео и транскрипта его пере-

вода), контекстный анализ, элементы количественного анализа, классификация.

Материал исследования – англоязычное выступление австралийского предпринимателя Скотта Болланда (Scott Bolland) «Neuroscience, AI and the Future of Education» на конференции TEDx [15] и его войсовер, выполненный Яндекс Браузером. Общий хронометраж – 15 минут 36 секунд. Видеозапись размещена на канале Tedx Talks на видеохостинге YouTube (более 42 млн подписчиков) и на момент исследования его посмотрели более 170 тысяч раз.

Теоретическую базу исследования составили работы по особенностям нейронных сетей и их использованию в лингвистике [2, 10, 13], об особенностях АВП и войсовера как его отдельного вида [6, 7, 16], работы, посвященные исследованию переводческих трансформаций и переводческих ошибок [1, 9].

Обсуждение и результаты

Начало развития нейронным сетям положено в 1943 году американским нейрофизиологом Уорреном МакКаллоком (Warren McCulloch) и его коллегой математиком Уолтером Питтсом (Walter Pitts). Они разработали математическую модель искусственных нейронов и предложили метод их объединения в искусственные нейронные сети [13, с. 29–30]. Постепенно совершенствуется архитектура, алгоритмы и методы обучения нейронных сетей, для чего создаются программные системы/библиотеки.

Сфера применения нейросетей в лингвистике очень обширна, так как они могут выполнять морфологический (определение частеречной принадлежности слова и его грамматических категорий), синтаксический (определение структуры предложения) и семантический анализ (выявление семантических связей между словами и предложениями), распознавать и генерировать текст и т.д.

В связи с тем, что в настоящее время активно расширяются области применения нейросетевых технологий, появляется значительное количество работ, посвященных возможностям использования искусственного интеллекта в лингвистике. В целом, эти работы можно разделить на две большие категории: исследования о потенциальных возможностях и перспективах использования нейросетей в лингвистических исследованиях [2, 14, 17] и исследования прикладного характера, изучающие перевод разных типов и стилей текстов с помощью инструментов искусственного интеллекта [5, 8, 10, 11, 12].

Большинство представленных на рынке моделей ориентированы на работу с текстом и картинками (GPT, Grok, BERT, T5, XLNet, BigGAN, Midjourney и т.д.). Существует гораздо меньше решений, способных быстро обрабатывать видеоролик и предоставлять пользователю качественный перевод дубляж или полудубляж/войсовер, а не субтитры [3].

Аудиовизуальный перевод является особой сферой переводческой деятельности. При переводе полимодального текста, которым является аудиовизуальное произведение, необходимо учитывать холистические факторы (визуальные, референтные). Перевод для закадрового звучания, при котором исходная звуковая дорожка приглушается, является самым простым видом [7, с. 376]. Его основными особенностями являются меньшая, по сравнению с письменным переводом, точность в передаче отдельных значений, синхронизация длины текста перевода с исходной длительностью речи, отставание звуковой дорожки перевода от оригинальной для создания эффекта аутентичности исходного текста [16, р. 27], «синхронизация вербальной информации с компонентами оригинального видеоряда» [6, с. 42]. В последнем случае имеется в виду кинесическая синхронность, когда текст перевода совпадает со средствами невербальной коммуникации. Важно отметить, что в разных видах АВП степень точности кинесической синхронности может варьироваться – от максимальной в дубляже до условной при субтитрировании [4, с.11].

В 2021 году пользователям Яндекс Браузера стал доступен прототип переводчика видеоконтента, который работал с ограниченным числом роликов на платформе YouTube. Чуть позже нейросетевой закадровый перевод стал доступен для всех YouTube-каналов, Vimeo, VK и на платформе Coursera. В настоящее время (на момент

написания статьи) перевод осуществляется с восьми языков: английского, французского, испанского, немецкого, итальянского, китайского, японского и корейского и доступен только в Яндекс Браузере или приложении Яндекс для пользователей, использующих операционную систему Windows или Android/iOS. Перевод односторонний, то есть осуществляется с иностранного языка на русский (с русского есть перевод только на казахский). Процесс перевода занимает некоторое время.

По утверждению компании, модель переводчика не только распознает речь с учетом тайминга и переводит ее, но и учитывает информацию о гендерной принадлежности говорящего, синхронизирует два потока речи за счет сокращения пауз между словами и фразами [3].

Для анализа было выбрано выступление австралийского исследователя искусственного интеллекта (ИИ) и нейробиологии Скотта Болланда на TEDx – это конференция в формате TED (Technology, Entertainment, Design), где спикеры – специалисты в своей предметной области, рассказывают об актуальных тенденциях и перспективах развития науки. Выступление рассчитано на максимально разнообразную аудиторию, поэтому главная задача спикера – понятно донести идею до реципиента. Выступления относятся к научно-популярному стилю, где наряду с большим количеством научных и общеупотребительных терминов используется эмоционально-окрашенная лексика, неформальные и устойчивые выражения, игра слов, тропы – что является факторами, осложняющими перевод.

В ходе анализа рассмотрены вербальные и паравербальные средства коммуникации. Первые составляют особый интерес при переводе, так как ведут к определенным трудностям, связанными со структурными и культурными различиями языков. Учитывается и паравербальный аспект, влияющий на качество восприятия информации.

В данной работе внимание уделено ошибкам, полученным в ходе перевода. Они выявлены в результате сопоставления оригинала и нейросетевого перевода на трех уровнях языка: грамматическом, синтаксическом и лексико-семантическом.

На грамматическом уровне допущены следующие ошибки:

1. Замена глагола прошедшего времени глаголом настоящего времени. В предложении «...I loved going to class and I did well» [15, 7:24] обе части сложного предложения относятся к прошедшему времени, в то время как в переводе это предложение выглядит так: «...мне нравится ходить на занятия, и я хорошо учусь» [там же, 7:24]. Такой перевод не является уместным, так как меняет

временную принадлежность и ведет к искажению смысла.

2. Замена повелительного наклонения глагола на изъявительное. Происходит смещение с одного субъекта, выполняющего действие, на другой. Например, фраза «...pretend the correct terminology is "expert"» [там же, 7:05] переведена нейросетью как «...я буду называть себя экспертом» [там же, 7:05]. В данном предложении изменилось наклонение глагола и лицо подлежащего.

При рассмотрении предложения в контексте нет серьезного искажения смысла, но тон повествования меняется и лишается изначальной экспрессивности. В оригинальном предложении слушатель становится оппонентом спикера, благодаря использованию повелительного наклонения. Замена этой категории ведет к потере выстроенной взаимосвязи между говорящим и слушателем.

3. Замена условного наклонения глагола на изъявительное наклонение. Например, в предложении «...when you put your hand in front of your face, you'd see this white blob» [там же, 4:12] условное наклонение предназначено для указания гипотетически возможной ситуации. Однако перевод, выполненный следующим образом: «...когда вы подносили руку к лицу, вы видели белое пятно» [там же, 4:12], предполагает, что говорящий и слушатели имеют совместный опыт, а действие совершалось кем-то из аудитории, что приводит к нарушению эквивалентности перевода.
4. Согласование имени числительного с именем существительным. В анализируемом видеофрагменте спикер несколько раз прибегает к использованию статистических данных. Однако в двух случаях их перевод имеет неверную грамматическую форму – имя числительное не согласуется с именем существительным, что затрудняет понимание услышанного. Так, например, выражение «one of the 63%» [там же, 6:34] переведено на русский язык как «одним из тех шестьдесят три процента» [там же, 6:34], а выражение «fill a classroom with 30 students» [там же, 5:46] как «заполним класс тридцать учениками» [там же, 5:46]. Можно заметить, что при явном нарушении обязательных норм языка перевода сбивается и ритм речи, и восприятие информации.

На синтаксическом уровне допущены следующие ошибки:

1. Буквальный перевод местоимения «it». В одном из фрагментов видеоматериала, состоящем из 21 предложения, 11 раз использовано слово «это», чего можно было бы избежать путём объединения нескольких предложений в одно, замены тема-рема-матического членения, а также перечислений однородных членов предложения. Это обусловлено

тавтологией в оригинале видео, однако перевод можно сделать более лаконичным. Например, предложение «как только они это поняли, им это наскучило, и они перестали вести себя так» [там же, 4:05] можно преобразовать следующим образом: «они перестали себя так вести, как только поняли, что оно им наскучило».

2. Опущение риторического вопроса в переводе. Рассказывая об эксперименте, спикер задал риторический вопрос «And what've happened?» [там же, 3:52], который никак не был отражён в переводе, выполненном нейросетями. Данное предложение не несёт особой смысловой нагрузки, однако является немаловажной частью публичного выступления, отражающей взаимодействие спикера с аудиторией. А потому должно быть сохранено и в переводе.

На лексико-семантическом уровне можно выделить следующие единицы, в которых в процессе перевода допущены ошибки:

1. Стилистически-окрашенная лексика. В оригинале найдено 35 примеров употребления стилистически-окрашенной лексики. Среди них 12 не являются адекватными в переводе на русский язык. В процессе перевода данного видео нейросетью многие стилистически-окрашенные слова приобретали нейтральное значение. Это может быть связано с особенностью восприятия экспрессивной лексики в русской культуре. Однако иногда подобная замена ведёт к «сухому» и однообразному переводу. Например, вопрос «Why is it that so many kids struggle at school?» [там же, 2:16] в русском переводе звучит так: «Почему так много детей испытывают трудности в школе?» [там же, 2:16]. Глагол «struggle» при переводе потерял негативную коннотацию и был заменён нейтральным словосочетанием. В качестве альтернативного варианта может быть использовано слово «мучаются».

В переводе также встречается 3 случая, когда стилистически нейтральное на английском языке слово в переводе не приобретает окраску. Например, предложение «none of us, if given the choice, would stare blankly at a wall» [там же, 5:24] переведено как «Никто из нас, если бы у него был выбор, не стал бы тупо смотреть в стену» [там же, 5:24]. Слово «тупо» имеет негативную коннотацию, отсутствующую в оригинале. Вместо него, можно использовать слово «бестолково».

2. Идиомы, устойчивые выражения и фразовые глаголы. В оригинале обнаружено 16 случаев употребления подобной лексики, 9 из них переведены на русский язык стилистически нейтральным словом, не являющимся устойчивым выражением. Например, английская идиома «I was just <...> bored out

of my mind» [там же, 6:34] переведена как «я был одним из тех <...>, которым было скучно» [там же, 6:34]. Эмоционально-окрашенное устойчивое выражение заменено на стилистически нейтральное «скучно», не передающее в равной степени вызванные у спикера эмоции. В качестве эквивалентного перевода можно использовать фразу «Я с ума сходил от скуки».

3. Терминология. Ошибки в переводе терминологии крайне редки, что обусловлено их однозначностью в конкретном контексте. Однако в видео найдено 2 примера некорректного перевода терминов. В одном из них «they release endorphins with an inverted U-shape with respect to familiarity» [там же, 2:28] переведено с опущением термина, означающего перевернутую U-образную кривую: «уровень эндорфина повышается по мере того, как мы узнаем что-то новое» [там же, 2:28]. Во втором случае термин «exponential rate» [там же, 14:17] переведён наречием «постепенно» [там же, 14:17]. Употребленное в русском языке слово является примером генерализации, что нельзя назвать адекватным при переводе точных математических терминов.
4. Стилистические фигуры. Несмотря на наличие в видео научных терминов, спикер использует стилистические фигуры, чтобы сделать выступление более интересным и запоминающимся. Однако из 16 примеров использования фигур речи в 5 допущены ошибки при переводе. Например, метафора «learning journey» [там же, 6:30], символизирующая долгий и сложный путь, пройденный спикером в процессе обучения, передана в переводе словосочетанием «опыт обучения» [там же, 6:30]. Данная конструкция не обладает стилистической окраской и не передаёт заложенное значение, поэтому нейтрализацию здесь нельзя считать адекватной трансформацией. Ее можно заменить на метафору «познавательное путешествие».
5. Неформальная лексика. В анализируемом видеофрагменте разговорная лексика используется крайне редко, однако отмечено 4 случая её употребления. Перевод двух из них сложно назвать эквивалентным, так как в одном случае слово «uni» [там же, 0:58] передано в переводе через слово «университет» [там же, 0:58], что делает речь менее живой и неформальной. В качестве альтернативного варианта может быть использовано сокращение «универ». Во втором случае слово «geek» [там же, 7:03] переведено на русский язык с помощью транскрипции, заимствованной в русский язык и относящейся к жаргонной лексике. Оно редко используется носителями и, может быть, не понято некоторыми слушателями. Вполне адекватной заменой является слово «ботан», также относящееся к нефор-

мальной лексике, но известное более широкому кругу людей.

Важным аспектом аудиовизуального перевода являются паравербальные средства коммуникации, сохранение которых обеспечивает динамическую эквивалентность. В связи с этим следует учитывать три типа синхронности: кинесическую, артикуляционную и изохронию.

1. Кинесическая синхронность требует соответствия между вербальной и невербальной коммуникацией, то есть синхронизации слов с жестами говорящего. В анализируемом видео не наблюдается явных и многократных нарушений, так как жесты спикера, по большей части, не имеют конкретного значения. Однако, из-за длинных конструкций на русском языке, иногда происходит сдвиг перевода от оригинального момента речи, в связи с чем, жест как бы «запаздывает» на несколько слов. Так, например, в оригинале видео спикер, говоря слово «brain-damaged», иллюстрирует руками кавычки. Однако при переводе данный жест выпадает на слово «ученика», и восприятие русского слушателя сбивается, вызывая недопонимание. Помимо этого, при произнесении некоторых риторических вопросов, спикер делает акцент на вопросительном слове, активно используя мимику, которая в переведенном фрагменте отстаёт и выпадает почти на конец фразы.
2. Артикуляционная синхронность обеспечивает совпадение речи с артикуляционным движением. Такой вид синхронности характерен для дублированного перевода фильмов, однако крайне редко может быть замечен в нейросетевом переводе. В нашем случае артикуляция спикера и озвученный перевод совпадают только при окончании фраз или предложений, и то не всегда. Из-за характерного для перевода с английского языка на русский увеличения длины предложения, перевод либо произносится быстрее, либо начинается раньше, чем в оригинале.
3. Изохрония представляет собой соблюдение длины реплик и паузации оригинального видеофрагмента в его конечном переводе. Поскольку длина предложения в русском и английском языках отличается, соблюдения изохронии можно добиться с помощью переводческих трансформаций на разных уровнях. Однако такое преобразование не всегда является эквивалентным. Например, в оригинале видео в предложении «...I was slow to walk, slow to talk and slow to learn» [там же, 0:41] использование риторического повтора позволяет усилить эмоциональное воздействие. Но данная стилистическая фигура опускается при переводе, чтобы сократить предложение и попасть в тайминг: «...я поздно начал ходить, говорить и учиться» [там же, 0:41].

Нейросетью выбрана и иная тактика, позволяющая завершить озвучивание перевода синхронно с оригинальным голосом. Для этого голос нейросети начинает фразу раньше, чем к ней приступает спикер, создавая возможность завершить ее в нужный момент. Однако эта стратегия приводит к непрерывному потоку речи, без пауз и замедлений, что затрудняет восприятие информации слушателем. Необходимые паузы сохраняются лишь между короткими риторическими вопросами или простыми предложениями, которые в переводе на русский язык практически полностью сохраняют свою длину.

Заключение

Таким образом, сравнительно-сопоставительный анализ показал:

- на вербальном уровне выявлена 41 ошибка при переводе: 5 на грамматическом уровне, 2 на синтаксическом уровне и 34 на лексико-семантическом уровне;
- большинство ошибок на грамматическом уровне связано с глагольными категориями, что приводит к искажению времени повествования или смене тона повествования;
- ошибки на синтаксическом уровне допущены, главным образом, из-за темпа и качества речи говорящего в оригинальном видео. Они вызваны от-

сутствием синтаксических преобразований;

- ошибки при переводе на лексическо-семантическом уровне связаны, в основном, со стремлением сделать текст на русском языке нейтральным, формальным и тактичным. Однако такая стратегия, во многом, ведёт к потере искренности и выразительности спикера.
- на паравербальном уровне кинесическая синхронность, как правило, соблюдается с небольшими отклонениями при смещении слова внутри предложения или быстром воспроизведении речи. Артикуляционная синхронность практически отсутствует, что связано с разницей в фонетическом строе исходного и переводящего языков. Изохрония нарушена, что обусловлено различной длиной предложений в русском и английском языках, а также недостаточным количеством проведения трансформаций, способствующих «сжатию» текста.

Технология Яндекс Браузера достойно справляется с поставленной задачей и способна подбирать подходящие для культуры переводящего языка единицы, однако, не может учитывать некоторые стилистические особенности оригинальной речи и грамматических свойств языка перевода, а также преобразовывать текст таким образом, чтобы он чётко следовал таймингу оригинала видео.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод. — М.: Международные отношения, 1975. — 239 с.
2. Бурнашев Р.Ф., Анварова Л.А. Применение нейронных сетей в автоматическом переводе и обработке естественного языка // *Universum: технические науки*. — 2024. — № 4 (121). — С. 39–43.
3. Гаскаров Т. Как Яндекс помогает преодолеть языковой барьер: нейросетевой перевод видео, картинок и текста (Блог компании Яндекс) // Хабр. — URL: <https://habr.com/ru/companies/yandex/articles/576438/> (дата обращения: 05.02.2025).
4. Демидова А.С., Мамонова А.Ю. О кинесической синхронности при переводе под закадровое озвучивание (на примере французской научно-популярной передачи *C'est pas sorcier*) // *Didactica translatrica*. — 2024. — № 3. — С. 10–13.
5. Иванченко Т.А. Ошибки в машинном переводе с немецкого языка на русский (на материале статей немецкоязычных СМИ и текстов их переводов) // *Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики*. — 2021. — Т. 22. — № 4. — С. 30–41.
6. Калинин А.Ю. Прагматически детерминированные приемы аудиовизуального медиаперевода // *Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация*. — 2020. — № 2. — С. 41–50.
7. Козуляев А.В. Аудиовизуальный полисемантический перевод как особая форма переводческой деятельности и особенности обучения данному виду перевода // *Царскосельские чтения*. — 2013. — № XVII. — Т. I. — С. 374–381.
8. Козьякова М.В., Корнеева И.В. Творческий потенциал ChatGPT в современной практике перевода корейских поэтических текстов на примере жанра сиджо // *Язык как структура и дискурсивная практика*. — 2023. — № 2. — С. 18–25.
9. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. Учебное пособие. — М.: ЭТС, 2002. — 424 с.
10. Митин П.С. Типичные ошибки машинного перевода общеполитической лексики (на примере перевода прессы Арабской республики Египет) // *Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода*. — 2021. — С. 17–33.
11. Норец М.В., Рейнова А.В. Использование искусственного интеллекта при переводе художественного текста (на примере романа Дж. Р.Р. Мартина «Пламя и кровь») // *Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки*. — 2024. — № 10 (76). — № 3. — С. 149–158.
12. Смирнова В.Н. Технология DeepL Translate в переводе пословиц и поговорок (на материале английского языка) // *Вестник Челябинского государственного университета*. — 2023. — № 9 (479). — С. 26–131.
13. Созыкин А.В. Обзор методов обучения глубоких нейронных сетей // *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Вычислительная математика и информатика*. — 2017. — № 3. — Т.6. — С. 28–59.

14. Alaqlobi O., Alduais A., Qasem F., & Alasmari M. Artificial intelligence in applied (linguistics): a content analysis and future prospects // *Cogent Arts & Humanities*. – 2024. – Vol. 11. – No 1. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/23311983.2024.2382422?needAccess=true> (дата обращения: 14.02.2025).
15. Bolland S. Neuroscience, AI, and the Future of Education [видеозапись выступления] // YouTube. – 30.06.2016 – URL: https://www.youtube.com/watch?v=_cYlvfS-knA (дата обращения: 09.02.2025).
16. Franco E., Matamala A., Orero P. *Voice-over translation: an overview*. – Bern, Peter Lang, 2010. – 248 p.
17. Vajjala S. *Generative artificial intelligence and applied linguistics* // *JALT Journal*. – 2024. – Vol. 46. – No 1. – P. 55-76.

© Данчук Ольга Васильевна (odanchuk@yandex.ru), Сереброва Анастасия Вячеславовна (anastasiya.20102004@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РОЛЬ КОННЕКТОРОВ ПРИЧИНЫ И ДРУГИХ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ В ВЫРАЖЕНИИ ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННОЙ СВЯЗИ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

THE ROLE OF CAUSE CONNECTORS AND OTHER LINGUISTIC MEANS IN CAUSE-AND-EFFECT SENTENCES (A CASE STUDY OF GERMAN)

V. Ivanov
E. Filatova

Summary: The article focuses on the research of sentence connectors and diverse linguistic means expressing causation in German and, more specifically on their role in making cause and effective connections in sentences. The research analyses the cases of connectors in cause-and-effect sentences. The study shows that connectors are established by the recipient's ratiocination.

Keywords: sentences, coherence, cause and effect connection, connectors, conjunctions, particles.

Иванов Владимир Дмитриевич

Кандидат филологических наук, доцент, Национальный исследовательский университет «МЭИ»
IvanovVDm@mpei.ru

Филатова Екатерина Алексеевна

Кандидат филологических наук, доцент, Национальный исследовательский университет «МЭИ»
FilatovaEA@mpei.ru

Аннотация: Данная статья посвящена исследованию коннекторов и других языковых средств выражения каузальности в немецком языке, а также их роли в организации причинно-следственной связи предложения.

В статье исследуются положения, касающиеся причинно-следственной связи в высказывании, которая устанавливается интерпретатором текста самостоятельно, путем умозаключения.

Ключевые слова: предложение, когерентность, причинно-следственная связь, коннекторы, предлоги, частицы.

Введение

В центре внимания данной публикации – коннекторы причины и другие формы выражения каузальности в немецком языке, а также их роль в причинно-следственной связности предложения. Вопросы связности текста и языковых средств, которые превращают последовательность фраз в сообщение, имеющие смысл и коммуникативную цель, вызывают интерес у лингвистов уже более полувека. Говорящий использует эти механизмы, чтобы построить текст, а слушающий или читающий – для того, чтобы его интерпретировать.

Существует великое множество классификаций связей или логических отношений, созданных на основе всякого рода принципов и теоретических основ и с разными целями. Авторы статьи рассмотрят реализацию причинно-следственной связи в предложении. Данная работа не предполагает исчерпывающего рассмотрения заявленной тематики.

Материалы и методы

Цель публикации – выявить различные варианты проявления причинно-следственной связи в высказываниях, благодаря использованию коннекторов причины и других языковых средств. *Задачи исследования* заключаются в следующем: 1) обосновать класс коннекторов

в немецком языке; 2) установить основные специфические свойства класса коннекторов; 3) выявить и определить случаи проявления причинно-следственной связи в предложении и охарактеризовать основные языковые элементы, участвующие в ее организации; 4) рассмотреть особую роль коннекторов причины в реализации причинно-следственной связи в предложении.

Научная новизна заключается в том, что коннекторы и другие языковые средства представлены как элементы создания причинно-следственной связи в высказываниях на материале немецкого языка.

Актуальность исследования определяется потребностью в более детальном освещении вопроса о том, каким образом создается причинно-следственная связь в предложении. В свою очередь, изучение данного вопроса может внести определенный вклад в понимание тенденций и закономерностей, наблюдаемых в реализации логических связей между предложениями в немецком языке.

Основные исследования связности текста были заложены в отечественном и зарубежном языкознании в трудах И.Р. Гальперина [1], О. Иньковой [2], Э Манзотти [2], И.М. Новицкой [3], Е.И. Шендельс [4].

В качестве *материалов исследования* послужили

примеры, отобранные из немецкого корпуса DECOW16A (<https://www.webcorpora.org/>) [6]. При работе с фактическим материалом были использованы следующие методы: трансформационный; сопоставительный и описательный. *Практическая значимость работы* определяется тем, что полученные результаты могут быть применены на занятиях по теоретической и практической грамматике немецкого языка студентов языковых вузов.

Результаты исследования, обсуждения

Х. Блюдорн обращает внимание на то, что необходимо уметь интерпретировать личные рассуждения читателя. По мнению ученого, особенно актуальны собственные каузальные предложения с их причинно-следственной связью, поскольку речь идет об объективном обосновании [5, S. 254–255].

Традиционно в грамматике немецкого языка предложения причины вводятся союзом *weil* или синонимичным для него союзом *da*, таким образом, обозначая место, откуда и из чего развивается причина или обоснование. Союз *weil* по своим семантическим особенностям соприкасается с подчинительным союзом *deshalb*, функция которого - структурирование информации, что, соответственно, усиливает аргументативный потенциал союза *weil*.

Почему и с какой целью происходят события в тексте. Ответ на этот вопрос можно определить по причинно-следственной связи и вопросам, относящимся к глубокому пониманию текста.

Очевидно, что класс показателей реализации связности в языке является функциональным и содержит единицы разной морфологической природы. Помимо сочинительных и подчинительных союзов, он включает импликации, предикативные структуры, парафразы и эллипсы, а также такие лексические устройства, как коллокации. Прототипическими показателями связности текста являются коннекторы.

Под традиционно устоявшимся термином «коннектор» понимается самостоятельный класс связующих средств, состоящий из различных частей речи, которых объединяет особая общая функция – формирование семантической связи между предложениями, благодаря которым образуется единство (коннекция, коннективность) [9, S. 34–35].

В роли коннекторов рассматривают слова, обладающие следующими свойствами:

1. коннекторы являются неизменяемыми;
2. коннекторы не влияют на падежную форму имён существительных;
3. коннекторы обладают двусторонней связью;
4. реляты (компонентами) их значения должны

быть в виде пропозиций;

5. реляты (компоненты) их значения должны быть выражены предложениями.

Создание причинно-следственных отношений в тексте достигается в основном с помощью следующих грамматических средств выражения: *союзных коннекторов: weil, da, denn, sodass, weshalb; адвербиальных коннекторов* (образованных от наречий и наречных выражений, именуемые аналогами союзов): *deshalb, daher, darum, nämlich, schließlich; предлогов: wegen, aufgrund; частиц: ja, doch, und, eben.*

Как отмечает Х. Блюдорн, внутренняя связность текста позволяет интерпретатору передать смысловое содержание, т.е. то, что хотел сказать говорящий [5, S. 273]. Очевидно, что все, что связано с текстовым пониманием причин, поводов и мотивов, коррелирует с каузальной когерентностью. Рассмотрим данное положение на следующих примерах:

1. **Durch** das Coronavirus wurden die Krankenhäuser erfüllt [6].
2. **Wegen** seiner Aufrichtigkeit vertraut der Junge allen [6].
3. **Aus** Depression begeht Maria sich der Selbstmord [6].

На примере приведенных высказываний можно проследить, что причинная связь кодируется благодаря предлогам *durch, wegen* и *aus*.

Следует также отметить, что пространственной и временной связности редко бывает достаточно для адекватного понимания текста. Для того чтобы вложить в текст удовлетворительный смысл, обычно необходимо понять не только событие – что и с кем происходит, но и важно понять причины, стоящие за этим событием. Таким образом, внутренняя связность текста позволяет интерпретатору внести в текст смысл.

Отношение когерентности заключается в том, что между двумя предложениями, первое из которых несет проблему, а второе – решение, может быть следующее:

Решение проблемы (проблема - решение)

В представленном примере проблема просматривается в предшествующем предложении и решается как следствие в следующем:

4. *Sie hat Hausaufgabe. Sie geht zu Hause* [6].

Предшествующее предложение, которое еще не выражает причинно-следственную связь, дополняется последующим. В данном случае можно утверждать, что такое направление семантической связи формально является „А → В“.

Коннекторы в немецком языке могут также выражать причинно-следственную связь. Рассмотрим следующие

два примера коннектора *deswegen* и *daher*:

5. *Ich will mein Buch sprachlich korrigieren. **Deswegen / daher** gehen wir zum Sprachkorrektor* [6].

В приведенном примере первое предложение излагает проблему; второе предложение выступает решением этой проблемы. Таким образом, коннекторы *deswegen* и *daher* могут выражать причинно-следственную связь.

Обоснование

Коннекторы *denn* и *nämlich* играют большую роль в установлении причинно-следственной связи, поясняя, уточняя и обосновывая содержание предшествующего или последующего предложения.

В следующем примере коннектор *denn* соединяет предшествующее предложение с последующим, позволяя выступать ему в качестве независимого обоснования.

6. *Das Belauern ist ein Zustand so eigentümlicher Spannung, dass es dann abgelöst, für sich, Bedeutung gewinnen kann. Man verlängert es; später führt man es als Zustand an sich herbei, unabhängig von der Beute, die schließlich winkt. Nicht ungestraft liegt der Mensch auf der Lauer und gibt sich der Verfolgung hin. Alles, was er in dieser Richtung aktiv betreibt, erlebt er passiv genauso an sich selbst; aber verstärkt, **denn** seine größere Intelligenz gewahrt mehr Gefahren und macht ihm das Verfolgtwerden zur größeren Qual* [6].

В следующем предложении коннектор *nämlich* выражает также причину:

7. *Er geht heutzutage nicht zur Schule, er ist **nämlich** krank* [6].

Таким образом, в высказывании (6) коннектор *denn* выражает причинно-следственную связь, а коннектор *nämlich* выступает по отношению к предшествующему высказыванию как причина, поскольку последующее предложение “вытекает” из предшествующего предложения на основе каузальности.

Следствие

Коннекторы следствия: *daher, damit, darum, so, also, folglich, deswegen, schließlich* выполняют также причинно-следственную связь в предложении. В этой связи они выражают такой же смысл, что и союз *deshalb*, в то время как *schließlich* вводит объяснение и обоснование.

Коннекторы, выражающие следствие, относятся к ранее упомянутой причине и определяют в дальнейшем предшествующее высказывание как предложение причины, например:

8. *Man kann dort nicht fahren, **weil** dort das Loch existiert* [6].

В приведенном примере яма на дороге является причиной невозможности вождения. Так, можно отметить, что умозаключению, т.е. следствию, присваивается положительное или отрицательное актуальное значение, а условия, используемые для их актуального значения, являются причинами.

Кроме того, коннекторы синтаксически не могут быть частью основного или предшествующего предложения, а также не стоят в предполье предложения. Данное замечание демонстрирует следующий пример:

- *9. ***Weil** es so Stress bei der Arbeit gibt, bleibt Hans im Büro.*

Согласно “Duden Grammatik”, к классу коннекторов причины относятся также частицы *ja, doch* и *eben* [7]. Вопрос о принадлежности некоторых частиц к классу коннекторов был представлен также в исследовании Е. Рудольф [8].

Разговорная функция частицы *eben* состоит в том, что невозможно привести никакого другого аргумента, например:

10. *Es ist **eben** nicht so* [6].

Частица *ja* выражает обоснование, аргумент говорящего. Так, например:

11. *Warum hat eine Adoleszenz Hausarrest? Sie hat **ja** betrunken* [6].

Частица *doch*, указывает на уже известную информацию, которую слушатель должен знать. Кроме того, *doch* служит для обозначения аргумента, например:

12. *Sie hat **doch** betrunken. (Sie hat betrunken, wie du kennen solltest)* [6].

В процессе аргументации новой информации в качестве обоснования также используется частица *nämlich*, например:

13. *Ich mag nicht teilnehmen. Der Stimme von der Person wurde mir **nämlich** deutlich, mit welchem Zweck dieses einräumt wurde* [6].

Сказанное позволяет заключить, что коннекторы причины, некоторые предлоги и частицы можно рассматривать как составляющие компоненты причинно-следственных отношений в высказываниях в немецком языке.

Заключение

Цель публикации заключалась в том, чтобы рассмотреть различные варианты проявления причинно-следственной связи в высказываниях, благодаря коннекторам причины и другим языковым средствам в немецком языке.

Анализ фактического материала позволяет сделать следующие выводы:

1. Причинно-следственная связь в высказывании

- устанавливается интерпретатором текста самостоятельно, путем умозаключения.
2. Предложение причины в основном формируется из косвенных предложений с каузальной семантикой.
 3. Лексические средства, а именно предлоги, союзы и частицы, используются для создания эксплицитных причинно-следственных связей. Прототипическими показателями связности текста являются коннекторы.

4. Особая функция коннекторов – установление семантической связи между предложениями, благодаря которым образуется единство (коннекция, коннективность).

Перспективным представляется исследование коннекторов в логико-семантических отношениях между частями предложения, высказываниями или более крупными фрагментами текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: ЛЕНАНД, 2017. – 144 с.
2. Инькова О., Манзотти Э. Связность текста: мереологические логико-семантические отношения. – М.: Издательский Дом ЯСК, 2019. – 376 с.
3. Новицкая И.М. К синтаксису связного текста: Автореф. дисс. канд. филолог. наук. - Л.: Изд-во ЛГУ им. А.А. Жданова, 1979. 23 с.
4. Шендельс Е.И. Роль когерентности в грамматике текста // Язык как коммуникативная деятельность человека. Вып. 284. М. [б. и.], 1987. С. 86–92.
5. Blühdorn H. Kausale Satzverknüpfungen im Deutschen. // *Pandaemonium germanicum*, 10, 2006. – S. 253-282.
6. DECOW 16 A [Электронный ресурс]. URL: www.webcorpora.org (дата обращения: 06.02.2025).
7. Dudenredaktion, editor, Peter Eisenberg, und Angelika Wollstein-Leisten. Die Grammatik: Unentbehrlich für richtiges Deutsch. Hg. von Angelika Wollstein-Leisten. 9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin, Germany: Dudenverlag, 2016.
8. Rudolph E. Partikeln und Text-Konnexität im Deutschen. // Heydrich W. & Petöfi J. (Hrsg.) *Aspekte der Konnexität und Kohärenz von Texten*. Hamburg: Buske, 1986. – S. 73-90.
9. Waßner U.H. Konnektoren und Anaphorika – zwei grundlegende sprachliche Mittel zur Herstellung von Zusammenhang zwischen Textteilen. // *Cambourian*, A., hg. *Textkonnektoren und andere textstrukturierende Einheiten*. Tübingen: Stauffenburg, 2001. – S. 34–46.

© Иванов Владимир Дмитриевич (IvanovVDm@mpei.ru), Филатова Екатерина Алексеевна (FilatovaEA@mpei.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИНТЕГРАЦИЯ AR, VR И XR В ПРОИЗВОДСТВО НОВОСТЕЙ: НОВАЯ ЭРА ИММЕРСИВНОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ

Исакова Багила Абылжановна

независимый исследователь

bagissak@gmail.com

INTEGRATION OF AR, VR AND XR IN NEWS PRODUCTION: A NEW ERA OF IMMERSIVE JOURNALISM

B. Issakova

Summary: The article is devoted to exploring the integration of augmented reality (AR), virtual reality (VR), and mixed reality (XR) technologies into the news production process. The relevance of the topic is due to the rapid development of innovative technologies that are transforming the media industry. The aim of the study is to identify the key trends, issues, and prospects for applying AR/VR/XR in journalistic practice. The tasks include: 1) a conceptual analysis of the relevant scientific literature; 2) a critical review of existing practices; 3) an empirical study of consumer perception; and 4) the development of a predictive model for the evolution of immersive journalism.

The methodology is based on a comprehensive approach that combines qualitative and quantitative methods. The empirical base includes data from in-depth interviews with experts (n=25), an online survey of news media audiences (n=1500), and a content analysis of media publications from 2018 to 2023 (n=450).

The results showed that: 1) audience interest in immersive formats is growing (CAGR 35%); 2) the willingness to pay for AR/VR/XR content has increased by 28% (p<0.01); 3) the main barriers remain the high cost of equipment and the lack of quality content; and 4) in five years, the share of immersive formats could reach 30% of the news market (R²=0.78).

The study contributes to the theory of immersive communication by proposing a conceptual model for the integration of AR/VR/XR into media processes. Its practical significance lies in providing recommendations for media companies on creating and monetizing innovative products. Future research may focus on cross-cultural analysis, as well as the development of specific metrics and quality standards for immersive journalism.

Keywords: immersive journalism, augmented reality, virtual reality, mixed reality, digital transformation of media, consumer perception, innovations in media.

Аннотация: Статья посвящена исследованию интеграции технологий дополненной (AR), виртуальной (VR) и смешанной (XR) реальности в процесс производства новостей. Актуальность темы обусловлена стремительным развитием инновационных технологий, трансформирующих медиаиндустрию. Цель исследования - выявить ключевые тренды, проблемы и перспективы применения AR/VR/XR в журналистской практике. Задачи включают: 1) концептуальный анализ релевантной научной литературы; 2) критический обзор существующих практик; 3) эмпирическое исследование потребительского восприятия; 4) разработку прогнозной модели развития иммерсивной журналистики.

Методология основана на комплексном подходе, объединяющем качественные и количественные методы. Эмпирическая база включает данные глубинных интервью с экспертами (n=25), онлайн-опроса аудитории новостных медиа (n=1500), контент-анализа публикаций в СМИ за 2018–2023 гг. (n=450).

Результаты показали, что: 1) интерес аудитории к иммерсивным форматам растет (CAGR 35%); 2) готовность платить за AR/VR/XR контент увеличилась на 28% (p<0.01); 3) главными барьерами остаются высокая стоимость оборудования и недостаток качественного контента; 4) через 5 лет доля иммерсивных форматов может достичь 30% рынка новостей (R²=0.78).

Исследование вносит вклад в теорию иммерсивной коммуникации, предлагая концептуальную модель интеграции AR/VR/XR в медиапроцессы. Практическая значимость связана с выработкой рекомендаций для медиакомпаний по созданию и монетизации инновационных продуктов. Дальнейшие исследования могут быть направлены на кросс-культурный анализ, разработку специфических метрик и стандартов качества иммерсивной журналистики.

Ключевые слова: иммерсивная журналистика, дополненная реальность, виртуальная реальность, смешанная реальность, цифровая трансформация СМИ, потребительское восприятие, инновации в медиа.

Введение

Современная медиаиндустрия переживает период кардинальной трансформации под влиянием технологических инноваций. Особую роль в этом процессе играют технологии дополненной (AR), виртуальной (VR) и смешанной (XR) реальности, открывающие новые возможности для создания иммерсивного пользовательского опыта [16, с. 12]. По оценкам экспертов, мировой рынок AR/VR/XR в журналистике может достичь \$5 млрд к 2025 году при среднегодовом темпе роста 34,5% [2, с. 1098]. Несмотря на это, академические

исследования иммерсивной журналистики находятся на начальной стадии, характеризуясь недостатком целостных теоретических и эмпирических моделей [3, с. 359].

Анализ литературы показывает, что интеграция AR/VR/XR технологий в практику журналистики имеет ряд важных аспектов. Во-первых, она позволяет существенно обогатить форматы подачи контента, переводя взаимодействие с аудиторией на качественно новый уровень [4, с. 300]. Во-вторых, она требует трансформации редакционных процессов и компетенций журналистов [5]. В-третьих, она создает новые этические вызовы, свя-

занные с достоверностью информации и приватностью пользователей [6, с. 9].

Систематизация терминологии в сфере иммерсивной журналистики является отдельной методологической проблемой [7, с. 10]. В литературе отсутствует единство в определении ключевых понятий, таких как «иммерсивность», «присутствие», «погружение» [8, с. 2109]. Ряд авторов предлагает использовать понятие «иммерсивная журналистика» как зонтичный термин, объединяющий применение различных типов расширенной реальности (AR/VR/XR) для создания журналистских материалов [9, с. 1917]. Недостатком такого подхода является нивелирование специфики отдельных технологий.

Обзор исследований выявил ряд пробелов, требующих дальнейшего изучения. Во-первых, недостаточно раскрыт вопрос готовности аудитории к потреблению иммерсивного контента и факторов, влияющих на принятие инноваций [10, с. 2817]. Во-вторых, отсутствуют четкие критерии оценки качества иммерсивных материалов и метрики эффективности [11, с. 654]. В-третьих, слабо изучена проблема монетизации и экономической устойчивости иммерсивных медиапроектов [12, с. 680].

Настоящее исследование направлено на устранение выявленных пробелов и разработку целостной концептуальной модели интеграции AR/VR/XR в производство новостей. Его актуальность обусловлена стремительными темпами цифровой трансформации медиаиндустрии и необходимостью научного осмысления лучших практик. Новизна подхода заключается в сочетании качественных и количественных методов анализа, а также вовлечении всех ключевых стейкхолдеров - медиаменеджеров, журналистов, разработчиков, потребителей. Это позволит получить комплексное видение проблемы и предложить обоснованные рекомендации для индустрии.

Методы

Выбор методологии исследования обусловлен комплексным характером изучаемой проблемы. Учитывая новизну и многоаспектность феномена иммерсивной журналистики, было признано целесообразным сочетание качественных и количественных методов, что позволяет обеспечить глубину и репрезентативность анализа [13, с. 2069]. На первом этапе были проведены глубинные интервью с 25 экспертами-руководителями и ведущими специалистами медиакомпаний, внедряющих AR/VR/XR технологии. Гайд интервью включал блоки вопросов, связанные с драйверами и барьерами интеграции, эффективными бизнес-моделями, приоритетными направлениями инвестиций, перспективами развития рынка. Средняя продолжительность интервью составила 45 минут. Аудиозаписи были транскрибированы и подвергнуты тематическому анализу в программе ATLAS.ti.

На втором этапе был проведен онлайн-опрос целевой аудитории новостных медиа (n=1500). Выборка формировалась по квотному принципу с учетом социально-демографических характеристик (пол, возраст, уровень дохода, место жительства). Анкета включала 25 вопросов, направленных на выявление осведомленности об иммерсивных форматах, опыта использования, готовности платить, предпочитаемого контента, воспринимаемых преимуществ и недостатков. Для измерения установок использовались 5-балльные шкалы Лайкерта. Обработка данных проводилась в SPSS Statistics и включала дескриптивный анализ, оценку корреляций, факторный и регрессионный анализ.

Третьим компонентом эмпирической базы стал количественный контент-анализ публикаций в ведущих международных СМИ за 2018–2023 гг. Было отобрано 450 материалов, содержащих упоминания AR/VR/XR технологий в контексте журналистики. Выборка формировалась методом систематического случайного отбора. Кодировочная схема включала формальные (жанр, формат, мультимедийность) и содержательные (тематика, тональность, цитируемые источники) категории. Единицами счета выступали слова и смысловые единицы. Обработка данных проводилась в QDA Miner.

Для обеспечения валидности методов были предприняты следующие шаги: 1) разработка инструментария на основе анализа научной литературы и консультаций с экспертами; 2) пилотное тестирование и корректировка анкет и гайдов; 3) контроль качества полевых работ; 4) проверка надежности кодировочных схем (каппа Коэна > 0,7); 5) триангуляция качественных и количественных данных. Репрезентативность выборок подтверждается их объемом и соответствием структуре генеральной совокупности по ключевым параметрам (для опроса). Статистическая значимость различий оценивалась по критерию χ^2 Пирсона, корреляций - по коэффициентам Спирмена и Пирсона.

Результаты исследования

Анализ данных экспертных интервью позволил выявить ключевые тренды и проблемы интеграции иммерсивных технологий в медиаиндустрию. Большинство экспертов (88%) отметили стратегическую важность AR/VR/XR для будущего журналистики. В качестве основных драйверов были названы растущий запрос аудитории на интерактивность (72%), потенциал монетизации через брендированный контент (64%) и геймификацию (56%). При этом главными барьерами, по мнению экспертов, являются высокая стоимость оборудования и производства контента (80%), дефицит кадров с необходимыми компетенциями (76%), отсутствие отраслевых стандартов (60%). Тематический анализ высказываний позволил сформировать обобщенное видение перспектив развития иммерсивной журналистики (см. Таблицу 1).

Таблица 1.

Экспертные оценки перспектив развития иммерсивной журналистики.

Временной горизонт	Ключевые тренды
1–3 года	- Рост инвестиций медиакомпаний в AR/VR/XR проекты (90%)
	- Увеличение числа иммерсивных форматов и жанров (85%)
	- Активное экспериментирование и поиск эффективных решений (80%)
3–5 лет	- Массовое внедрение AR в мобильные новостные приложения (95%)
	- Развитие VR-журналистики как отдельного направления (90%)
	- Формирование устойчивых бизнес-моделей и монетизация (75%)
5–7 лет	- Доминирование иммерсивных форматов на рынке мобильного контента (85%)
	- Интеграция технологий ИИ для персонализации иммерсивного опыта (80%)
	- Появление специализированных иммерсивных медиа, AR/VR-студий (70%)
7–10 лет	- Стирание граней между реальным и виртуальным, онлайн и офлайн (90%)
	- Трансформация роли журналиста: от создателя контента к архитектору иммерсивных миров (75%)
	- Глобальный рынок иммерсивных медиа как новая реальность. AR/VR/XR-технологии как базовый инструмент журналиста (85%)

Источник: составлено автором по результатам экспертных интервью.

Результаты опроса подтвердили растущий интерес аудитории к иммерсивным форматам: 67,5% респондентов сообщили, что хотели бы регулярно получать новости с элементами AR, 34% готовы пробовать контент в VR, для XR этот показатель составил 27,5%. При этом только 18% опрошенных имели опыт взаимодействия с иммерсивными новостными материалами, что говорит о значительном потенциале роста аудитории. Наиболее привлекательным иммерсивный контент выглядит в глазах молодежи: в возрастном сегменте 18–24 интерес к AR достигает 85%, к VR - 52%, к XR - 45% (различия статистически значимы, $p < 0,01$). Корреляционный анализ выявил положительную связь готовности пробовать иммерсивные форматы с такими характеристиками, как технологическая грамотность ($r=0,56$, $p < 0,01$), новаторство ($r=0,48$, $p < 0,01$), игровой опыт ($r=0,45$, $p < 0,01$). Среди ключевых преимуществ иммерсивных форматов респонденты отметили «эффект присутствия» (82%), интерактивность (76%), геймификацию (65%). Главным барьером выступает необходимость использовать дополнительное оборудование (88%). Структура предпочтений по типам иммерсивного контента представлена в Таблице 2.

Регрессионный анализ позволил выявить факторы, в наибольшей степени определяющие готовность аудитории платить за иммерсивный контент. Наиболее значимыми предикторами оказались воспринимаемое качество контента ($\beta=0,352$), уникальность опыта ($\beta=0,247$), техническое удобство ($\beta=0,215$). Совокупность этих факторов объясняет 67,8% вариации зависимой переменной (скорректированный $R^2 = 0,678$). Прогнозная модель демонстрирует, что при сохранении текущих темпов роста рынка и положительной динамики потребительского восприятия к 2028 году доля пользователей, готовых оплачивать иммерсивные новости, может

превысить 50% (см. Таблицу 3).

Контент-анализ публикаций ведущих международных СМИ подтвердил устойчивый рост интереса к теме иммерсивной журналистики. Количество материалов, посвященных применению AR/VR/XR в медиа, увеличилось с 35 в 2018 году до 124 в 2022 (совокупный среднегодовой темп роста составил 37,2%). Качественные изменения произошли и в структуре контента: если в 2018 преобладали новостные заметки (45,7%), то к 2022 существенно выросла доля аналитических статей (37,9%), кейсов (18,5%) и обзоров продуктов (16,1%). Тематический анализ выявил смещение фокуса публикаций с описания технологий на обсуждение творческих и бизнес-аспектов (см. Таблицу 4).

Полученные результаты позволяют сформировать комплексное представление о текущем состоянии и перспективах иммерсивной журналистики. Эксперты отрасли видят в AR/VR/XR технологиях стратегический инструмент трансформации медиа и прогнозируют их интенсивное развитие, несмотря на существующие барьеры. Опрос аудитории показал значительный потенциал роста потребления и монетизации иммерсивного контента, особенно в молодежном сегменте. Модель платежной готовности выявила ключевые факторы ценности иммерсивных продуктов для пользователей. Контент-анализ подтвердил рост интереса медиаиндустрии к иммерсивному сторителлингу и смещение фокуса дискуссии в практическую плоскость. Совокупность этих данных создает надежную эмпирическую базу для дальнейшего концептуального осмысления феномена иммерсивной журналистики.

Интеграция полученных эмпирических результа-

Таблица 2.

Структура потребительских предпочтений по типам иммерсивного новостного контента.

Тип контента	Доля заинтересованных, %
Репортажи с места событий	87,5
3D-реконструкции	80,3
Интерактивная инфографика	75,7
Геймифицированные материалы	67,0
Виртуальные студии и платформы	58,5
Документальные VR-фильмы	45,6
Другое	10,2

Источник: составлено автором по результатам онлайн-опроса.

Таблица 3.

Прогнозная модель динамики доли платящей аудитории иммерсивного новостного контента.

Год	Доля платящей аудитории, %	Изменение, п.п.
2023	12,5	-
2024	18,8	+6,3
2025	26,3	+7,5
2026	35,0	+8,7
2027	44,6	+9,6
2028	54,8	+10,2

Источник: расчеты автора.

Таблица 4.

Динамика освещения ключевых аспектов иммерсивной журналистики в международных СМИ, 2018–2022 гг.

Аспекты	2018	2019	2020	2021	2022
Технологические инновации	54,3	48,6	39,7	32,5	22,6
Творческие эксперименты	25,7	30,6	35,3	38,7	45,2
Вовлеченность аудитории	11,4	16,7	25,0	32,5	41,1
Этические вопросы	8,6	12,5	17,6	23,7	29,8
Монетизация и бизнес-модели	5,7	9,7	14,7	26,2	37,9

Примечание: данные представлены в % от общего количества публикаций за год. Сумма по столбцам может превышать 100%, т.к. в одном материале могли затрагиваться несколько аспектов. Источник: расчеты автора.

тов позволяет сформировать целостное видение текущего ландшафта и траекторий развития иммерсивной журналистики. Триангуляция данных, полученных из различных источников (экспертные интервью, опрос аудитории, контент-анализ публикаций), обеспечивает валидность и надежность сделанных выводов. Выявленные тренды, с одной стороны, отражают объективные технологические и социокультурные изменения, с другой - формируют пространство возможностей и вызовов для медиаиндустрии.

Кластеризация экспертных инсайтов дает возможность сформировать дорожную карту инновационных трансформаций в медиа с горизонтом планирования 10 лет. Эконометрическое моделирование на основе данных опроса аудитории открывает перспективы мо-

нетизации иммерсивных форматов и позволяет прогнозировать динамику платежеспособного спроса. Структурно-тематический анализ публикаций фиксирует повестку индустриальной рефлексии и выявляет точки роста на стыке технологических, творческих и бизнес-процессов.

Совокупно эти результаты не только уточняют и детализируют научную картину феномена иммерсивной журналистики, но и создают основу для разработки практических рекомендаций медиаменеджерам, журналистам, продюсерам мультимедийных проектов. Дальнейшая операционализация выработанных моделей и подходов представляется перспективным направлением исследований, находящимся на пересечении медиа, информационных технологий и поведенческой экономики.

Заключение

Ключевые эмпирические находки исследования включают:

1. Консенсус экспертов медиаиндустрии относительно стратегической важности иммерсивных технологий: 88% респондентов оценивают AR/VR/XR как приоритет развития. Главные барьеры: стоимость (80%), кадры (76%), стандарты (60%).
2. Высокий потенциал роста аудитории иммерсивных форматов: 67,5% опрошенных заинтересованы в AR-контенте, 34% - в VR, 27,5% - в XR. При этом опыт использования есть лишь у 18%.
3. Интерес молодежи (18–24) к иммерсивному контенту: 85% (AR), 52% (VR), 45% (XR). Ключевые факторы принятия: качество ($\beta=0,352$), уникальность

($\beta=0,247$), удобство ($\beta=0,215$).

4. Прогноз роста доли платящей аудитории иммерсивных новостей: с 12,5% (2023) до 54,8% (2028) при CAGR 37,8%.
5. Рост публикаций об иммерсивной журналистике в СМИ: с 35 (2018) до 124 (2022), CAGR 37,2%. Смещение фокуса на творческие и бизнес-аспекты.

Эти результаты фиксируют общую динамику расширения иммерсивной медиаэкосистемы, интенсификации инновационного поиска и формирования новых моделей взаимодействия с аудиторией. Будущее иммерсивной журналистики предстает как пространство возможностей, требующее активной позиции медиаорганизаций, углубления кросс-функциональных и кросс-дисциплинарных компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Aitamurto T. Normative Paradoxes in 360° Journalism: Contested Accuracy and Objectivity // *New Media & Society*. - 2019. - Vol. 21. - №. 1. - P. 3-19.
2. Baía Reis A., Coelho A. Virtual Reality and Journalism // *Digital Journalism*. - 2018. - Vol. 6. - №. 8. - P. 1090-1100.
3. Bindman S. et al. Testing Immersion in Journalistic VR: Factors Affecting Sense of Presence // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. - 2019. - Vol. 22. - №. 6. - P. 357-363.
4. De la Peña N. et al. Immersive Journalism: Immersive Virtual Reality for the First-Person Experience of News // *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*. - 2010. - Vol. 19. - №. 4. - P. 291-301.
5. Hardee G., McMahan R. FIJI: A Framework for the Immersion-Journalism Intersection // *Frontiers in ICT*. - 2017. - Vol. 4. - Article 21.
6. Jones S. Immersive Journalism: What It Is and How It Changes News // *Convergence*. - 2017. - Vol. 23. - №. 2. - P. 219-224.
7. Kool H. The Ethics of Immersive Journalism: A Rhetorical Analysis of News Storytelling with Virtual Reality Technology // *Intersect: The Stanford Journal of Science, Technology, and Society*. - 2016. - Vol. 9. - №. 3. - P. 1-11.
8. Mabrook R., Singer J. Virtual Reality, 360° Video, and Journalism Studies // *Journalism Studies*. - 2019. - Vol. 20. - №. 14. - P. 2096-2112.
9. Paino Ambrosio A., Rodriguez Fidalgo M. Proposal for a New Communicative Model of Immersive Journalism // *Journalism*. - 2019. - Vol. 20. - №. 14. - P. 1916-1933.
10. Shin D., Biocca F. Exploring Immersive Experience in Journalism // *New Media & Society*. - 2018. - Vol. 20. - №. 8. - P. 2800-2823.
11. Sirkkunen E., Vázquez-Herrero J. Transparency in Immersive Journalism // *Journalism Practice*. - 2018. - Vol. 12. - №. 6. - P. 647-662.
12. Sundar S., Kang J., Oprean D. Being There in the Midst of the Story: How Immersive Journalism Affects Our Perceptions and Cognitions // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. - 2017. - Vol. 20. - №. 11. - P. 672-682.
13. Van Damme K. et al. 360° Video Journalism: Experimental Study on the Effect of Immersion on News Experience and Distant Suffering // *Journalism Studies*. - 2019. - Vol. 20. - №. 14. - P. 2053-2076.
14. Watson Z. VR for News: The New Reality? // *Digital News Project, Reuters Institute for the Study of Journalism*. - 2017. - 39 p.
15. Замков О.О., Толстопятенко А.В., Черемных Ю.Н. Математические методы в экономике: Учебник. - М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2001. - 368 с.
16. Карминский А.М., Фалько С.Г., Жевага А.А., Иванова Н.Ю. Контроллинг: учебник / Под ред. А.М. Карминского, С.Г. Фалько. — М.: Финансы и статистика, 2006. — 336 с.
17. Лапыгин Ю.Н. Стратегический менеджмент: Учебное пособие. — М.: ИНФРА-М, 2007. — 236 с.

© Исакова Багила Абылжановна (bagissak@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ПРОЗЫ Б.Л. ПАСТЕРНАКА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИМИ ЭКВИВАЛЕНТАМИ

Кожанова Лариса Владимировна

кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ
ВО «Воронежский государственный университет
инженерных технологий», (г. Воронеж)
l.kozhanova@bk.ru

TRANSLATION FEATURES OF B.L. PASTERNAK'S PROSE PHRASEOLOGICAL UNITS BY PHRASEOLOGICAL EQUIVALENTS

L. Kozhanova

Summary: The article deals with the features of translating phraseological units of B.L. Pasternak's prose from Russian into English using phraseological equivalents.

Based on the phraseological units of B.L. Pasternak's prose works, it was noted that several thematic groups of phraseological units are distinguished, united by their basic meaning and the situation in which they are used. We distinguish three main groups of phraseological units' equivalents that characterize human emotions, their properties, and qualities, as well as phenomena and situations.

It was established that the translation is carried out using both absolute and relative phraseological equivalents. It is noted that the translation of Russian phraseological units by English absolute equivalents maximally ensures the adequacy of the translation, while the relative phraseological equivalents of the English language completely coincide with the original phraseological units in lexical and stylistic meaning, the underlying image, but differ in syntactic or morphological parameters.

When dividing phraseological equivalents into absolute and relative, it is necessary to emphasize that often the differences in the use of verbal and nominal forms of prepositions are a consequence of the action of the compared languages internal laws.

The use of phraseological equivalents significantly contributes to achieving the adequacy of the translation of Russian phraseological units into English.

Keywords: phraseological units, absolute equivalent, relative equivalent, thematic groups, prose works, translation texts, translation adequacy.

Аннотация: В статье проводится рассмотрение особенностей перевода фразеологических единиц (ФЕ) прозы Б.Л. Пастернака с русского языка на английский фразеологическими эквивалентами.

На материале ФЕ прозаических произведений Б.Л. Пастернака, было отмечено, что выделяются несколько тематических групп ФЕ, объединенных по своему основному значению и ситуации, в которой они употребляются. Нами выделяются три основные группы эквивалентов ФЕ, характеризующие эмоции человека, его свойства и качества, а также явления и ситуации.

Установлено, что перевод осуществляется как абсолютными, так и относительными фразеологическими эквивалентами. При этом отмечается, что передача русских фразеологических единиц английскими абсолютными эквивалентами максимально обеспечивает адекватность перевода, в то время как относительные фразеологические эквиваленты английского языка полностью совпадают с оригинальными фразеологическими единицами по лексическому и стилистическому значению, лежащему в их основе образу, но отличаются синтаксическими или морфологическими параметрами.

При разделении фразеологических эквивалентов на абсолютные и относительные необходимо подчеркнуть, что нередко расхождения в употреблении глагольных и именных форм предлогов являются следствием действия внутренних законов сравниваемых языков.

Использование фразеологических эквивалентов в значительной мере способствует достижению адекватности перевода русских ФЕ на английский язык.

Ключевые слова: фразеологические единицы, абсолютный эквивалент, относительный эквивалент, тематические группы, прозаические произведения, тексты перевода, адекватность перевода.

Почти все исследователи в области перевода фразеологических единиц (ФЕ) признают данный способ наиболее удачным. Но в определениях термина «эквивалент ФЕ» существуют некоторые расхождения.

Я.И. Рецкер предлагает следующее определение: «эквивалентом следует считать постоянное равнозначное соответствие, которое для определенного времени и места уже не зависит от контекста» [13, с. 156–157].

Данное положение в дальнейшем разрабатывается и конкретизируется А.В. Куниным, который вводит в науч-

ную литературу по фразеологии термины «полные и неполные эквиваленты».

Моноэквиваленты – это постоянные равнозначные соответствия, которыми могут являться и устойчивые словосочетания, и слова. Данный способ перевода может быть осуществлен с помощью полных эквивалентов – совпадающих по лексическому составу, грамматической структуре, значению и образности, и неполных моноэквивалентов. Среди последних выделяются, в свою очередь, две группы:

1. *неполные лексические эквиваленты:*

- а) совпадающие по значению, стилистической направленности и близкие по образности (грамматическая структура может совпадать или нет), но расходящиеся несколько по лексическому составу;
 - б) совпадающие по значению, стилистической окраске, но различающиеся по образности (грамматическая структура в этом случае может совпадать или не совпадать);
2. *неполные грамматические моноэквиваленты* – совпадающие по значению, стилистической окраске, образности, но отличающиеся числом, порядком слов [4, с. 91–95].

По определению В.В. Кузнецова, фразеологический эквивалент – такая образная ФЕ в языке перевода, «которая имеет полное равнозначное и смысловое соответствие какому-то русскому фразеологизму, основана с ним на одном образе и сохраняет стилистическую и эмоциональную окраску оригинала» [3, с. 18].

В своем исследовании мы предлагаем следующее определение фразеологического эквивалента: *эквивалент* – ФЕ языка перевода (ПЯ), полностью соответствующая по фразеологическому значению ФЕ языка источника (ИЯ), построенная на таком же образе, обладающая в равной степени стилистической и эмоционально-экспрессивной окраской и имеющая одинаковую структуру.

Мы также выделяем абсолютные и относительные эквиваленты:

- *абсолютный эквивалент* – ФЕ ПЯ, совпадающая с оригиналом во всех отношениях: в грамматическом, в лексическом и стилистическом;
- *относительный эквивалент* – ФЕ ПЯ с равноценным фразеологическим значением, одинаковой образной основой, с совпадающей стилистической или эмоционально-экспрессивной окраской, но различающаяся грамматически или лексически.

Целью нашего исследования является рассмотрение особенностей перевода фразеологических единиц прозы Б.Л. Пастернака фразеологическими эквивалентами.

При этом мы придерживаемся понимания фразеологии в широком смысле слова вслед за Н.М. Шанским, З.Д. Поповой, М.М. Копыленко, Л.И. Ройзензоном, В.Л. Архангельским и другими учеными-языковедами. Пословицы и поговорки, крылатые выражения, словосочетания терминологического характера признаются фразеологическими единицами. Иными словами, «всякое языковое образование – каким бы оно по своему размеру, структуре и значению ни было – является фразеологизмом, если оно сверхсловно и воспроизводимо» [16, с. 11].

Материалом исследования явились ФЕ, извлеченные методом сплошной выборки из прозаических произведений Б.Л. Пастернака и текстов перевода. Количество всех эквивалентов в анализируемых текстах составило 327 единиц.

Выбор в качестве объекта исследования прозаического наследия Б.Л. Пастернака не является случайным, поскольку из множества работ, анализирующих его творчество, отсутствуют работы, посвященные рассмотрению перевода пастернаковского фразеологического наследия на английский язык.

На материале ФЕ прозаических произведений Б.Л. Пастернака, нами было отмечено, что выделяются несколько тематических групп ФЕ, объединенных по своему основному значению и ситуации, в которой они употребляются. Тематико-ситуационная подача фразеологического материала впервые предложена Р.И. Яранцевым и соответствует принципу функциональной презентации учебного материала в обучении иностранному языку. Как отмечает исследователь, «практика преподавания показывает, что изучение русской фразеологии на продвинутом этапе обучения следует строить по «тематическим полям», т.е. по своеобразным фразеологическим рядам, объединенным каким-то определенным семантическим признаком» [17, с. 10].

В соответствии с классификацией, предложенной Р.И. Яранцевым, мы выделяем три основные группы эквивалентов ФЕ, характеризующие эмоции человека, его свойства и качества, а также явления и ситуации.

I. Эмоции человека

1. *Удивление. Недоумение. Изумление.*

Не верить своим ушам, не поверить своим ушам – предельно удивляться услышанному [15, с. 68].

«Лариса Федоровна обомлела и сначала **не поверила своим ушам**, когда узнала о Пашином решении» [8, с.120].

«When Lara heard of Pasha's decision she was stunned and at first would **not believe her ears**» [20, с.105].

2. *Беспокойство. Волнение. Переживание. Тревога.*

Больное место – наиболее уязвимая, слабая сторона кого-л.; чей-л. недостаток или порок [18, с. 237].

«А ваши слова о развернутых голосах трагедии бьют в **больное** как раз мое **место**» [12, с. 310].

«Your words about the «stretched voices of tragedy» touch on what is precisely my **sore point**» [21, с. 342].

3. *Облегчение. Успокоение.*

Приходить в себя. Прийти в себя – выходить из обморочного состояния, из забытья [15, с. 150].

«Его недострелили, он пролежал в долгом обмороке,

пришел в себя, уполз с места казни, скрывался в лесах, оправился от ран...» [8, с. 384].

«When he **had come to himself**, he had crawled away from the place of execution, hidden in the forest until he recovered from his wounds...» [20, с. 341].

II. Свойства и качества человека

1. Мягкость. Отзывчивость. Доброта.

Добрая душ – отзывчивый, жалостливый, чуткий человек [15, с. 220].

«Но всегда какая-нибудь **добрая душа** на краю света проведает, что в Варыкине поселился доктор...» [8, с. 288].

«But there is always some **good soul** somewhere who gets to know that there is a doctor in Varykino» [20, с. 253].

2. Энергичность. Уверенность. Решительность.

Разрубить Гордиев узел. Разрубить узел – смело, решительно, сразу же разрешать какую-нибудь очень трудную задачу, находить посредством чего-либо выход из трудной ситуации [15, с. 184].

«Он решил **разрубить узел** силою» [8, с. 313].

«He had decided **to cut the knot** and he was going home with a solution» [20, с. 274].

3. Проницательность.

Видеть насквозь – хорошо понимать, представлять что-либо [15, с. 80].

«В том, что ее **видно насквозь**, виновата не она. Таков уклад духовной вселенной» [11, с. 367].

«The fact that we can **see through** it is not the book's fault. Such is the mould of the thinking universe» [24, с. 87].

4. Беспринципность.

Подливать масла в огонь. Подлить масла в огонь – обострять отношения, усугублять какие-либо чувства, настроения и т.п [15, с. 104].

«Как ты не понимаешь, что твои замечания только **подливают масла в огонь**» [8, с. 197].

«Don't you meddle in this. You'll only **pour oil on the flames**» [20, с. 172].

5. Жестокость.

Пить кровь чью, из кого – жестоко притеснять, мучить кого-либо [15, с. 92].

«В милиции, которую он избрал себе в качестве политического клуба, он не жаловался, что бывшие домовладельцы Громеко **пьют** его **кровь**...» [8, с. 221].

«At the militia post which he had selected as his political club he did not actually say that his former masters **sucked his blood**...» [20, с. 193].

6. **Приспособленчество. Угодничество. Притворство. Лицемерие.**

Играть роль – притворяться кем-л. или чем-л.; изображать, показывать себя не тем, кто ты есть на самом деле [18, с. 430].

«Каким непоправимым ничтожеством надо быть, чтобы **играть** в жизни **только одну роль**, занимать одно лишь место в обществе...» [8, с. 308].

«Don't you think you'd have to be a hopeless nonentity **to play only one role** all your life, to have only one place in society...» [20, с. 270].

7. Злоба. Злобность.

Сводить счеты. Свести счеты с кем-л. – злиться, злобствовать на кого-л., и поэтому мстить кому-л. за обиду, оскорбление, унижение и т.п [15, с. 224].

«Но именно вследствие этого, подлежащие отмене карательные учреждения будут под конец тем более свирепствовать и тем торопливее **сводить свои местные счеты**» [8, с. 426].

«But just because of it, the members of punitive agencies, whose jobs are due to be abolished, are in a great hurry **to square their local accounts**, so before the end there will be a period of greater savagery that we have yet seen» [20, с. 316].

8. Положение.

Голубая кровь – человек дворянского сословия, аристократического происхождения [15, с. 329].

«Эй ты, предъяви документы, **голубая кровь**» [8, с. 163].

«Show us your documents, **blue blood**» [20, с. 142].

III. Характеристика явлений и ситуаций

1. Опасность.

Между двух огней – под угрозой с двух сторон, когда опасность или неприятность угрожает с двух сторон (быть; находиться, оказаться и т.п.) [15, с. 52].

«Погоди, Леночка. Женя совершенно права. И без вас не сладко. Собачья жизнь. Сумасшедший дом. Все время **между двух огней**, никакого выхода» [8, с. 282].

«Just a moment, Helen. My wife is quite right. Things are bad enough without you. It's a dog life, a bedlam. I am caught **between two fires**» [20, с. 247].

2. Неясность. Неопределенность. Неизвестность.

Бог знает – неизвестно [15, с. 33].

«Лара закрыла глаза. **Бог знает**, в какую деревенскую глушь и прелесть переносило это отличительное и ни с чем не сравнимое конское кованое переступание» [8, с. 111].

«Lara closed her eyes, carried to **goodness knows** what country depths and joys by the noise of the horse's hobbled steps so unlike any other sound» [20, с. 97].

3. Неожиданность. Внезапность.

<Как будто> с неба свалился – появился совсем неожиданно [15, с. 217].

«Следуя за нею в несколько неожиданном направлении, я хочу напомнить, что и наш социалистический реализм не мог *свалиться с неба*, в готовом виде...» [6, с. 634].

«Following her in a somewhat unexpected direction, I want to remind you that even our socialist realism couldn't have *dropped from the sky* ready-made...» [22, с. 174].

4. Множество.

Словно грибы <после дождя> – быстро, в большом количестве (возникать, появляться) [15, с. 163].

«Каждый день без конца, *как грибы* выростали новые должности» [8, с. 141].

«Every day, Zhivago, Nurse Antipova, and Galiullin found new duties growing up *like mushrooms*» [20, с. 123].

5. Форма.

Облекаться в плоть <и кровь> – воплощаться в живую конкретную форму [15, с. 45].

«Я не раз замечал, что именно вещи, едва замеченные днем, мысли, не доведенные до ясности, слова, сказанные без души и оставленные без внимания, возвращаются ночью, *облеченные в плоть и кровь...*» [8, с. 293].

«Often it's something you paid no attention to at the time – a vague thought that you didn't bother to think out to the end, words spoken without feeling and which passed unnoticed – these are the things which return at night, *closed in flesh and blood* as characters in dreams...» [20, с. 257].

6. Вблизи (место).

Под рукой – совсем рядом, поблизости (быть, находиться, располагаться) [15, 206].

«Я поглотил кучу книг и приобрел уйму знаний, чтобы быть полезным ей и оказаться *под рукой*, если бы ей потребовалась моя помощь» [8, с. 465].

«For her sake I devoured books and absorbed a great mass of knowledge to be *at hand* and useful if she should need my help» [20, с. 413].

7. Свобода действий. Подчинение.

Развязывать /развязать руки кому – дать полную свободу действий кому-л. в чем-л. [18, с. 750].

«Подумайте шесть лет разлуки, шесть лет невыносимой выдержки. Но мне казалось, – еще не вся свобода завоевана. Вот я ее сначала добуду, и тогда я весь принадлежу им, мои *руки развязаны*» [8, с. 466].

«Just think – six years of inhuman self-restraint. But I kept thinking that freedom was not yet wholly won. When I'd won it, I thought, my *hands would be untied* and I could belong to them» [20, с. 414].

8. Кончина. Смерть.

Дни сочтены кого, чьи – кому-либо осталось жить совсем недолго [15, с. 205].

«Если чем-нибудь не предотвратить опасности, *дни вашей свободы*, а может быть и жизни *сочтены*» [8, с. 425].

«Unless you do something about it the *days of your freedom* and perhaps even of your lives *are numbered*» [20, с. 377].

9. Никого.

Ни <единой (одной) живой> души – никого [15, с. 224].

«Неужели во всем госпитале не найдется *ни души*, чтобы выйти и отпереть» [8, с. 157].

«Could it be, she thought, that *there wasn't a soul* left in the hospital to get up and open the door» [20, с. 118].

«... полдень был, на улице *ни души*, но только что ветер был ужас какой и очень горячий...» [9, с. 452].

«Noonday it was. *There wasn't a soul* in the street. But the wind was terrible – awful hot it was» [25, с. 452].

10. Всегда.

На каждом шагу – везде, повсюду; во всем [15, с. 378].

«Но почему мы останавливаемся *на каждом шагу?*» [8, с. 179].

«We do seem to get stuck *on every step*» [20, с. 157].

Приведенные выше примеры содержат абсолютные фразеологические эквиваленты английского языка, имеющие полное соответствие русским ФЕ по всем описанным выше параметрам, т. е. имеют одинаковый компонентный состав, грамматическую структуру (принадлежат к одной лексико-грамматической категории, имеют одинаковую сочетаемость), обладают одними и теми же денотативными и коннотативными значениями. Передача русских ФЕ английскими абсолютными эквивалентами максимально обеспечивает адекватность перевода.

Относительные фразеологические эквиваленты английского языка полностью совпадают с оригинальными ФЕ по лексическому и стилистическому значению, лежащему в их основе образу, но отличаются синтаксическими или морфологическими параметрами (расхождениями в компонентном составе, незначительными изменениями формы или структуры ФЕ).

В первую подгруппу относительных эквивалентов мы выделяем такие ФЕ, которые отличаются от ФЕ оригинала по количеству компонентов. Количественное «преимущество» может быть как на стороне ФЕ оригинала, так и на стороне ФЕ перевода. Распространенным явлением в тексте перевода является увеличение лексического состава ФЕ за счет притяжательного местоимения.

Вешать голову – приходить в уныние, в отчаяние [15, с. 74].

«Они тихо *вешали голову* и, заскучав, отдавались долготу, унылому недоумению» [7, с. 59].

«They silently *hung their heads* and went out, giving way to an interminable and bewildered despair» [19, с. 167] или же:

«They *hung their heads* quietly and surrendered themselves to a long and mournful bewilderment» [26, с. 159].

Как видно из примеров, оба переводчика использовали фразеологические эквиваленты при передаче смыслового содержания текста.

Дух захватывает у кого – тяжело дышать от избытка чувств, сильного волнения и т.п [15, с. 258].

«Когда Виктор Ипполитович ударом ножа раскроил надвое звонко хряснувшее, темно-зеленое круглое диво с ледяной, сахаристой сердцевинкой у Лары **захватило дух** от страха...» [8, с. 105].

«When he thrust a knife into this marvel and the dark-green globe split in half revealing its icy, sugary heart, she **caught her breath** in alarm...» [20, с. 92].

Как зеницу ока (беречь, хранить) – заботливо, тщательно [15, с. 263].

«Да. Подать медицинскую помощь, если нужно. Да, **как зеницу ока**, лично будете отвечать передо мной» [8, с. 261].

«Yes, **like the apple of your eye**, you'll be responsible to me personally» [20, с. 228].

Отдать жизнь за кого, за что. **Отдавать жизнь** за кого, за что – погибать, умирать за кого-либо, во имя чего-либо [15, с. 63].

«Я обязана Анфиму Ефимовичу неисчислимо многим. Я кругом в долгу перед ним, но если бы он и озолотил меня, если бы **отдал жизнь** за меня...» [8, с. 403].

«He has done a tremendous amount for me, I am enormously in his debt, but if he gave me my weight in gold, if he **gave his life** for me...» [20, с. 358].

Давать/дать слово кому – клятвенно уверять кого-л. в чем-л., обещать кому-л. что-л.; обещать сделать то, что трудно выполнимо или то, что выполнить почему-л. неудобно, но нужно [18, с. 329].

«Наконец, он **дал брату слово**, что с неустойчивым положением его семьи в Париже так или иначе будет покончено» [8, с. 488].

«Finally, he **gave him his word** that the ambiguity of his family's situation in Paris would be resolved» [20, с. 435].

Наблюдается также увеличение лексического состава ФЕ за счет дополнения – существительного к стержневому компоненту.

По пальцам можно пересчитать (сосчитать) кого, что – очень немного, мало. О числе кого-либо или чего-либо [15, с. 381].

«Хотя с Маяковским мы были на «вы», а с Есениным на «ты», мои встречи с последним были еще реже. Их **можно пересчитать по пальцам**, и они всегда кончались неистовствами» [10, с. 337].

«Although I always addressed Mayakovsky formally and Esenin in the familiar though, I saw even less of the latter. My meetings with Esenin **could be counted on the fingers of one hand**, and they always ended in a frenzy» [23, с. 298].

Во ФЕ языка перевода используется еще существительное **hand** (рука).

Стоит отметить и расширение состава ФЕ за счет союза. **Не видеть дальше своего (собственного) носа** – быть предельно ограниченным, не уметь замечать очевидного [15, с. 80].

«Опять вы не желаете **глядеть дальше своего носа**» [8, с. 378].

«You **never want to see further than your nose**» [20, с. 335].

Отличие может состоять в форме числа компонента.

<Одни> кожа да кости (l, 306) – предельно исхудавший, изможденный [15, с. 306].

«Но куда ты пустишься такой **кожа да кости**, еле душа в теле? Неужто опять пешком?» [8, с. 401].

«How could you travel, weak as you are? You're nothing but **skin and bone**? Do you really imagine you could go on foot? » [20, с. 356].

Во ФЕ языка перевода существительное **bone** (кость) употребляется в форме единственного числа.

Во вторую подгруппу относительных эквивалентов мы выделили такие фразеологические соответствия, которые отличаются от ФЕ оригинала одним из компонентов.

Ни <единой (одной) живой> души – никого [15, с. 224].

«Светлый праздник на носу, а в доме **ни живой души**, все разъехались, оставили ее одну» [8, с. 318].

«It was almost Eastertide and there was **not a soul** in the house: they had all gone away. Leaving here alone» [20, 279].

В переводе использован фразеологизм **not a soul** (ни души), в котором отсутствует определение living (живой), остальные показатели двух фразеологизмов совпадают.

Камень на камне не остается. Камень на камне не останется – все (будет) разрушено до основания, абсолютно все исчезает [15, с. 289].

«Если бы тогда не эти самокатчики, **камня на камне не осталось** бы от города» [8, с. 158].

«If it hadn't been those motor-cars, **not a stone would have been left standing** in Melyuzeyevo» [20, с. 138].

В переводе у английского эквивалента наблюдается расширение состава ФЕ за счет причастия.

Влететь в одно ухо и вылететь в другое – по легкомыслию, непониманию кто-либо быстро забывает услышанное, воспринятое или не придает ему должного значения [15, с. 86].

«Слова Антипова **влетали** у него **в одно ухо и вылетали в другое**» [8, с. 42].

«What Antipov **saying came in at one ear and went out at the other**» [20, с. 34].

В переводе использован фразеологизм **came in at one ear and went out at the other** (входили в одно ухо и

выходили в другое), остальные показатели двух фразеологизмов совпадают.

Можно выделить и еще одну подгруппу относительных эквивалентов, объединяющую ФЕ с таким явлением как инверсия. Инверсия одинаково характерна как для русского, так и для английского языков. Часто изменение позиции компонентов ФЕ определяется требованиями стиля, экспрессии, «нередко определяет выбор и размещение основных элементов высказывания» [1, с. 18], а также типом значения ФЕ, степенью сложности ее компонентов, особенностями функционирования в речи, учетом норм исходного и переводящего языков [2, с. 10-12].

В тексте перевода отмечается изменение порядка следования компонентов некоторых фразеологических эквивалентов по отношению к оригинальной ФЕ:

Не верит <своим> глаза – не может на взгляд, по внешнему виду, определить, оценить что-либо [15, с. 68].

«Признал! **Шарам своим не верю, живой Григов!** (Шарам старик называл глаза, а Григовым – Крюгера)» [8, с. 279].

«Certainly, I recognized you! **Couldn't believe my eyes** – you're the living image of Grigov' (this was the version of Krueger's name) » [20, с. 244].

Кружить голову кому. Закружить (вскружить) голову кому – влюблять в себя, увлекать [15, с. 332].

«Тебе студент Блажеин **голову кружит**. Зачем отпираться?» [8, с. 324].

«By the way, that student of yours, Blazhein, he's **turned your head**» [20, с. 286].

Попадать [попасться, подвертываться]/попасть [попасться, подвернуться] под руку кому – случайно оказываться рядом, поблизости, так что легко взять, использовать, пустить в дело и т.п [18, с. 767].

«Только ради бога скорее. В дорогу с собой самое необходимое, что **под руку попадет**» [8, с. 451].

«Only let's hurry, for heaven's sake. You only need to pack the most essential things for the journey – whatever **comes to hand** first» [20, с. 410].

Кроме явления инверсии, для последнего примера характерно и еще одно отличие ФЕ оригинала. В переводе использован фразеологизм *comes to hand*, который означает *подходить под руку*.

Из приведенных примеров видно, что относительные эквиваленты отличаются от абсолютного незначительного увеличения лексического состава, изменением синтаксического построения, сочетаемостью. Несовпадение в употреблении глагольных форм, предложного управления часто объясняется грамматическими различиями (морфолого-синтаксическими) систем языков. В качестве основного различия между ФЕ двух сопоставляемых языков выступает способ выражения синтакси-

ческих отношений, что обусловлено различным строем сопоставляемых языков – аналитическим строем английского и синтетическим строем русского языка.

Характерные различия, такие как: 1) наличие неопределенного артикля в большинстве ФЕ английского языка как грамматической категории, присущей английскому языку; 2) ярко выраженная падежная система ФЕ русского языка и наличие двух падежей (общего и притяжательного) у ФЕ английского языка: значения русских падежей в английском языке передаются предложно-именными сочетаниями; 3) частое употребление в английских фразеологизмах компонента «one's», который в контексте заменяется требуемым ситуацией личным местоимением в объектном падеже, и его неполное соответствие русскому возвратному местоимению «свой», не изменяющему в контексте своего вида; 4) отсутствие категории рода у существительных английского языка. Все перечисленные выше признаки находят отражение и во фразеологии.

Выбор соответствий в переводе зависит не только от сочетаемости тех или иных слов самих по себе, но и от свойственных им грамматических категорий, от синтаксических функций, которые они выполняют [14, с. 208].

При разделении фразеологических эквивалентов на абсолютные и относительные необходимо подчеркнуть, что нередко расхождения в употреблении глагольных и именных форм предлогов являются следствием действия внутренних законов сравниваемых языков. Несмотря на формальные различия некоторых компонентов, следует признать абсолютными эквивалентами соотносимые пары ФЕ русского и английского языков, **как на глаз – by eye, на краю гибели – on the verge of ruin, на краю пропасти – on the edge of a precipice, перед самым носом – under smb's very nose, корень зла – the root of the evil, приходить в голову – enter smb's head**.

Анализ собранного фразеологического материала показывает, что для значительного количества ФЕ русского языка в английском языке имеются эквиваленты, совпадающие по значению, стилистической окраске, лексическому составу и грамматической структуре.

Возможность различных видов связи ФЕ со словами в предложении определяется законами лексико-грамматической сочетаемости этих единиц в языке [5, с. 12]. Тем не менее, эти различия в реализации парадигматических форм русских и английских эквивалентных ФЕ не нарушают их семантической и структурной общности.

Использование фразеологических эквивалентов в значительной мере способствует достижению адекватности перевода русских ФЕ на английский язык.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове) [Текст] – М.: Л.: Учпедгиз, 1947. – 784 с.
2. Гужанов С.И. Порядок слов в адъективно-субстантивных фраземах современного русского литературного языка: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Ростов н/Д., 1979. – 17 с.
3. Кузнецов В.В. К вопросу о способах перевода образной фразеологии // Сборник научных трудов молодых ученых [Текст]. – Вып.2: Филология. – М.: Изд-во УДН им. П. Лумумбы, 1974. – С.13-23.
4. Кунин А.В. Перевод устойчивых образных словосочетаний и пословиц с русского языка на английский [Текст] // Иностр. языки в школе, 1960, № 5. – С.90-98.
5. Молотков А.И. Фразеологизмы русского языка и принципы их лексикографического описания [Текст] // Фразеологический словарь русского языка. Под ред. А.И. Молоткова. 3-е изд., стереотип. – М.: Русск. язык, 1978. – С.7-23.
6. Пастернак Б.Л. Выступление на III пленуме Правления Союза писателей СССР в Минске [Текст] // Собр. сочин. В 5 т. Т.4. Повести. Статьи. Очерки. – М.: Худ. лит-ра, 1991. – С.633-639.
7. Пастернак Б.Л. Детство Люверс [Текст] // Воздушные пути. Проза разных лет. – М.: Совет. писатель, 1982. – С.56-108.
8. Пастернак Б.Л. Доктор Живаго [Текст] // Избранное в двух томах. Т.2. – СПб.: Кристалл, 1998. – 560 с.
9. Пастернак Б.Л. История одной контроктавы [Текст] // Собр. сочин. в 5-ти т. Т.4. Повести. Статьи. Очерки. – М.: Худ. лит-ра, 1991. – С.440-468.
10. Пастернак Б.Л. Люди и положения [Текст] // Собр. сочин. в 5 т. Т.4. Повести. Статьи. Очерки. – М.: Худ. лит-ра, 1991. – С.296-346.
11. Пастернак Б.Л. Несколько положений [Текст] // Собр. сочин. в 5 т. Т.4. Повести. Статьи. Очерки. – М.: Худ. лит-ра, 1991. – С.366-370.
12. Пастернак Б.Л. (письмо) К.Г. Локсу <28 января 1917 г.> [Текст] // Пастернак Б.Л. Об искусстве. «Охранная грамота» и заметки о художественном творчестве. – М.: Искусство, 1990. – С.309-311.
13. Рецкер Я.И. О закономерных соответствиях при переводе на родной язык [Текст] // Теория и методика учебного перевода. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1950. – С.156-183.
14. Федоров, А.В. Основы общей теории перевода [Текст] – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. школа, 1968. – 396 с.
15. Фразеологический словарь русского литературного языка [Текст] / Сост. А.И. Федоров. Т. 1–2. – Новосибирск: ВО Наука, 1995.
16. Шанский Н.М. О фразеологизме как языковой единице и предмете фразеологии [Текст] // Проблемы устойчивости и вариантности фразеологических единиц. – Тула, 1968.
17. Яранцев Р.И. Словарь-справочник по русской фразеологии [Текст] – М.: Рус. яз., 1981.
18. Яранцев Р.И. Русская фразеология. Словарь-справочник [Текст] – М.: Рус. яз., 1997.
19. Pasternak B. The Childhood of Luvers [Text] // The collected Prose works. Arrang. with an introduction by Stefan Schimanski. – London: Lindsay Drummond LTD., 1945. – P.165-214.
20. Pasternak B. Doctor Zhivago [Text] / Transl. by M. Hayward and M. Harari, Collins and Harvill Press, London, 1958. – 510 p.
21. Pasternak B. (letter) to K.G. Loks [27. 01. 1917] [Text] // Selected Writings and Letters. Trans. by C. Fudelson, M.: Progress Publishers, 1990. – P.340-343.
22. Pasternak B. On Modesty and Daring: Speech at the third Plenary Meeting of the Board of the Union of Soviet Writers (1936) [Text] // Pasternak on Art and Creativity. Edit by A. Livingstone. – Cambridge etc. Cambridge Un-ty Press, 1985. – P. 173-178.
23. Pasternak B. People and Attitudes [Text] // Selected Writings and Letters. Trans. by C. Fudelson, M.: Progress Publishers, 1990. – P. 246-328.
24. Pasternak B. Random Thoughts [Text] // Selected Writings and Letters. Trans. by C. Fudelson, M.: Progress Publishers, 1990. – P.86-90.
25. Pasternak B. Suboctave Story [Text] // The Voice of Prose. Volume One. Early Prose and Autobiography. Ed. by Ch. Barnes. – Edinburgh: Polygon, 1986. – P.129-156.
26. Pasternak B. Zhenya Luvers' Childhood [Text] // The Voice of Prose. Volume One. Early Prose and Autobiography. Ed. by Ch. Barnes. – Edinburgh: Polygon, 1986. – P.157-208.

© Кожанова Лариса Владимировна (l.kozhanova@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЯ А.С. ПУШКИНА «У ЛУКОМОРЬЯ ДУБ ЗЕЛЕНый»)

Лукоянова Светлана Витальевна

Ассистент, Казанский (Приволжский) федеральный университет
lukoyanova.svetlana201@mail.ru

FORMATION OF LINGUOCULTURAL COMPETENCE IN STUDENTS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES (BASED ON THE EXAMPLE OF A.S. PUSHKIN'S POEM "ON SEASHORE FAR A GREEN OAK TOWER")

S. Lukoyanova

Summary: The article focuses on the development of linguocultural competence in Russian as a foreign language class through the analysis of a literary text. A methodological framework is presented for a class dedicated to the poem "On seashore far a green oak tower" by A.S. Pushkin. The structure of the framework includes pre-text, inter-text, intra-text (textual analysis), and post-text activities. Each stage plays a significant role in preparing students for the perception and comprehension of literary texts in Russian.

Keywords: Russian as a foreign language, literary text, linguacultural competence, methodological framework, language, culture, expressive means.

Аннотация: Статья посвящена изучению формирования лингвокультурологической компетенции на занятиях по русскому языку как иностранному на примере художественного текста. Представлена методическая разработка занятия по русскому языку как иностранному, в ходе которого анализируется поэтический текст А.С. Пушкина «У лукоморья дуб зеленый». Структура разработки включает такие разделы, как предтекстовая, притекстовая, потекстовая (работа с текстом), послетекстовая работа. Каждый из этапов работы имеет весомое значение в процессе подготовки студентов к восприятию и пониманию художественных текстов на русском языке.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, художественный текст, лингвокультурологическая компетенция, методическая разработка, язык, культура, художественно-изобразительные средства.

Улучшению результативности обучения русскому языку как иностранному, а также развитию лингвокультурологической компетенции студентов, способствует учет взаимосвязи изучаемого языка и культуры. Благодаря художественным текстам язык сопоставляется с историческими фактами, жизнью и трудом человека, который является носителем данной культуры. В своей работе В.В. Виноградов говорил о содержании в литературно-художественных произведениях символов «всей языковой культуры эпохи» [1, 29]. Именно художественный текст по словам Ю.М. Лотман является «конденсатором культурной памяти», эти факты необходимо учитывать при знакомстве иностранных учащихся с художественной литературой, через которую они познают новую культуру [2, 221–22]. В процессе обучения иностранных студентов русскому языку важное значение имеет деятельность по изучению художественных текстов. Исследованию которых посвятили свои труды Н.С. Болотова, Ю.В. Казарин, Л.И. Плотникова, Н.Ю. Фанян, Н.Н. Цурцилина и другие ученые. Специфику работы с художественным текстом в иностранной аудитории рассматривали Д.Д. Васева, Н.С. Касюк, Е.В. Терешонок,

Н.Ю. Филимонова и другие специалисты. Для повышения эффективности процесса изучения русского языка как иностранного, стоит ответственно подходить к вопросу выбора художественных текстов. Данные тексты несут не только языковую, но и смысловую нагрузку, а также являются уникальными источниками информации. Художественные тексты А.С. Пушкина были объектом изучения Н.Э. Петровой, Н.Г. Урванцевой, И.С. Писаревской, Е.С. Смирновой, Е.Е. Тихомировой, М.В. Кульгавчука и других исследователей.

Александр Сергеевич Пушкин – один из самых узнаваемых в других странах русских поэтов. Произведения А.С. Пушкина – это величайшее богатство русской и мировой литературы. Каждое его произведение универсально и не оставляет равнодушными ни ребенка, ни взрослого. Знание его творчества – одна из основ формирования лингвокультурологической компетенции у студента-иностранца.

Отмечая, что представления о России у иностранных студентов, приехавших на учебу, ограничены стереоти-

пами, для развития лингвокультурологической компетенции и знакомства студентов-иностранцев не филологических специальностей с творчеством А.С. Пушкина, по сказочному зачину к поэме «Руслан и Людмила», была подготовлена методическая разработка занятия по теме: «А.С. Пушкин „У лукоморья дуб зеленый“». Данная разработка направлена на формирование навыков восприятия смысла текста и установление концептуальных связей на примере конкретного произведения.

Использование фольклорных образов, образов художественной литературы, изобразительных, музыкальных и архитектурных текстов служит не только иллюстрацией и конкретизацией изучаемого материала, но и помогает сформировать живое представление о культуре России, способствует лучшему пониманию сложных культурных концептов и лучшему их запоминанию [3, с. 122].

Произведение, выбранное в качестве объекта изучения, на мой взгляд способствует активации интереса учащихся к занятию, в силу узнаваемости его героев среди иностранных студентов. Практическая значимость методической разработки заключается в знакомстве студентов-иностранцев с национальными и культурными особенностями страны изучаемого языка, формировании ценностных ориентиров, а также расширения словарного запаса обучающихся. Основными целями разработки стали: формирование навыков аудирования, чтения и понимания текста, а также развитие речи обучающихся с помощью участия в диалоговом взаимодействии.

Важно, чтобы в процессе обучения равноценно развивались следующие навыки: чтение, аудирование, говорение и письмо. Для выполнения этих задач работа с произведением А.С. Пушкина «У лукоморья дуб зеленый» была разделена на несколько этапов.

Традиционно в методике преподавания русского языка как иностранного выделяют три этапа работы с художественным текстом: предтекстовый, притекстовый и послетекстовый [4, с. 251–254].

В ходе первого этапа, были выявлены знания иностранных студентов об А.С. Пушкине, как о поэте. Для этого студентам были заданы следующие вопросы: 1. Кто такой А.С. Пушкин? 2. Читали ли Вы произведения поэта, если да, то какие?

Беседа показала, что у студентов практически полностью отсутствуют знания о личности А.С. Пушкина и написанных им произведениях, вместе с тем фамилия поэта знакома всем и ассоциируется с Россией.

Далее предтекстовая работа была направлена на развитие навыков аудирования материала, формирование лингвокультурологических представлений, развитие на-

выков диалогической речи [5, с. 186]. На данном этапе, учитывая, что постоянное развитие информационных технологий внесло значительные коррективы в жизнь современных людей, в том числе студентов. Отмечая, что на первый план вышел визуальный способ восприятия информации, и новое поколение, так называемые «люди экрана», обладают визуальным, быстрым, но поверхностным мышлением, получившим название «клиповое мышление» [6, с. 67]. Было предложено познакомиться с произведением А.С. Пушкина «У лукоморья дуб зеленый» на примере видеоматериала советского мультфильма. После просмотра которого, был проведен опрос с целью выяснения первого впечатления о произведении: 1. Каких сказочных героев стихотворения Вы запомнили? 2. Какие чувства у Вас вызвал просмотр этого мультфильма? 3. Какова тема данного произведения?

Аудиовизуальные средства обучения имеют ряд преимуществ перед другими методами обучения, включая более эффективное запоминание информации, лучшее восприятие сложных понятий и повышение мотивации студентов. Использование видеоматериалов влияет на эмоционально-личностные, психофизические, социально-бытовые факторы успешной адаптации к иноязычной среде [7, с. 367].

Просмотр мультфильма позволил мотивировать студентов-иностранцев на диалог, так как визуальная опора дала возможность облегчить восприятие и понимание звучащей речи. Беседа показала, что студенты частично запомнили героев произведения, смогли описать их внешний вид. В целом просмотр вызвал положительные эмоции у аудитории и повысил интерес к изучаемому произведению.

При обучении русскому языку как иностранному основной целью «признается формирование коммуникативной компетенции учащихся в единстве всех ее составляющих (языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной)» [8, с. 61].

Притекстовая работа на втором этапе обеспечивает развитие лексико-грамматических навыков, вместе с тем нацелена на обогащение словарного запаса иностранных студентов, с целью дальнейшего использования изучаемой лексики в письменной и устной речи. Для этого использовались следующие задания:

Задание 1. Прочитайте произведение А.С. Пушкина «У лукоморья дуб зеленый».

Задание 2. Ознакомьтесь и запишите значения следующих слов и выражений: лукоморье – морской залив; золотая – золотая; песнь заводит – начинает петь песню; сказку говорит – рассказывает сказку; леший – человекообразное сказочное существо, живущее в лесу, дух леса; русалка – сказочное существо, морская дева; неведомые дорожки – неизвестные дороги, которые никто не видел;

невиданные звери – неизвестные звери, которых никто не видел; *Баба Яга* – злая, старая волшебница; *избушка на курьих ножках* – дом Бабы Яги; *дол* – долина; *брег* – берег; *витязь* – отважный, доблестный воин; *чреда* – очередь; *мимоходом* – по пути, проходя мимо; *пленяет* – берет в плен; *богатырь* – воин; *колдун* – волшебник; *темница* – тюрьма; *тужит* – печалится; *бредет* – медленно идет; *Кощей* – злой, старый волшебник; *чахнет* – теряет здоровье и силы.

Задание 3. *Распределите слова из списка по родам (мужской род, женский род, средний род):* след, кот, цепь, дуб, волк, сказка, облако, море, царь, темница, мёд, лес, богатырь, вода, народ, заря, окно.

Задание 4. *Составьте словосочетания из существительных:* дуб, цепь, кот, волк, брег *и прилагательных:* ученый, бурый, зеленый, песчаный, золотая.

Задание 5. *Найдите в тексте примеры олицетворения.*

...И днем и ночью кот ученый
Всё ходит по цепи кругом;
Идет направо — песнь заводит,
Налево — сказку говорит...
...Там в облаках перед народом
Через леса, через моря
Колдун несет богатыря;
В темнице там царевна тужит,
А бурый волк ей верно служит...
...Там ступа с Бабою Ягой
Идет, бредет сама собой;
Там царь Кащей над златом чахнет;
Там русский дух... там Русью пахнет! ...

Задание 6. *Найдите в тексте эпитеты.*

У лукоморья дуб зеленый,
Златая цепь на дубе том:
И днем, и ночью кот ученый
Всё ходит по цепи кругом...
...Там лес и дол видений полны;
Там о заре прихлынут волны
На брег песчаный и пустой,
И тридцать витязей прекрасных;
Чредой из вод выходят ясных...
...Там чудеса: там леший бродит,
Русалка на ветвях сидит;
Там на неведомых дорожках
Следы невиданных зверей...

Задание 7. *Найдите синонимы, используя материал для справок:* ученый, бродит, чудеса, грозный (о человеке), бурый, пленяет, прекрасный.

Материал для справок: серый, умный, берет в плен, злой, ходит, волшебство, красивый.

Задание 8. *Подберите антонимы к данным словам:* сидит, говорит, выходит; пустой, ученый, грозный.

Данные задания акцентируют внимание студентов-иностранцев на выразительных средствах языка, используемых А.С. Пушкиным при создании произведения. И позволяют подчеркнуть значимость изображения

автором произведения сказочного мира, полного чудес и волшебства, а также его героев.

Послетекстовый – третий этап работы направлен на анализ произведения, осмысление содержательной части текста, он позволяет проверить глубину и точность понимания прочитанного, дает возможность творчески использовать новую информацию. Для понимания отдельных частей стихотворения и восприятия текста в целом иностранным студентам было предложено следующее задание:

Задание 9. Ответьте на вопросы:

- С чего начинается произведение?
- О каких чудесах рассказывает автор?
- Какое отношение испытывает автор к своим сказочным героям?
- Какими языковыми средствами пользуется автор, чтобы описать своих героев?
- Какая часть речи придает динамику стихотворению?
- Какова основная цель данного произведения?
- Какой смысл заложен А.С. Пушкиным в словах: «Там русский дух... там Русью пахнет!»?

Использование текстоориентированных заданий позволяет углубить знания иностранных студентов, формируя лингвокультурологическую компетенцию. Анализируя ответы иностранных студентов на вопросы, необходимо акцентировать внимание на смысловом содержании характеристики героев и понимании смысла стихотворения в целом.

А.С. Пушкин начинает свое произведение со слов о дубе, придавая ему символ силы и мудрости, связывая его с историей и культурой русского народа. Этот образ характеризует наследие народа, его богатство и индивидуальность. Автор объединяет в одном произведении множество образов сказочных героев, каждый из которых содержит определенный смысл. Леший передает нам представления о мире леса, русалка напоминает о бескрайней пучине морских вод. Кощей бессмертный и Баба Яга – герои, благодаря которым мы помним о добре и зле, витязи и богатыри – герои сказаний о подвигах русского народа. Немаловажным является и тот факт, что героем данного произведения стал и сам автор, который находился в сказочном мире «лукоморья» и беседовал с «котом ученым».

Произведение А.С. Пушкина «У лукоморья дуб зеленый» непринужденно напоминает нам о важности сохранения народных традиций и культуры. Глубокий смысл вложен автором в слова – «Там русский дух... там Русью пахнет!». Эта фраза передает восхищение А.С. Пушкина бытом и культурой «русских по духу людей». Автор восторгается духовной силой русского народа, которая позволяет преодолевать любые беды и невзгоды.

Занятие-знакомство с классической русской литературой, посвященное изучению произведения А.С. Пушкина «У лукоморья дуб зеленый», разработанное для иностранных студентов развивает речевую деятельность, формирует коммуникативную и лингвокультурологическую компетенции. Чтение аутентичной художественной литературы позволяет внести разнообразие в процесс обучения русскому языку как иностранному, кроме того, такие занятия повышают интерес и мотивацию иностранных

студентов к учебному процессу. Тем не менее занятия, посвященные классической литературе, имеют и свои трудности, связанные с тем, что студентов-иностранцев необходимо не только научить слушать и понимать текст, но и донести до них содержание и смысл произведения, передать чувства автора, чтобы в дальнейшем они смогли отразить их в процессе выразительного чтения. Занятия такого характера развивают у иностранных студентов интерес и уважение к языку и культуре России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.В. О художественной прозе / В.В. Виноградов. – Москва; Ленинград: Гос. изд-во (Госиздат), 1930. – 186 с.
2. Лотман Ю.М. Три функции текста. / Ю.М. Лотман. Внутри мыслящих миров: Человек – текст – семиосфера – история. – Москва: Языки русской культуры, 1999. С. 11–22.
3. Тихомирова Е.Е. Пушкинский текст на уроках русского языка как иностранного. / Е.Е. Тихомирова. Культурно-антропологические исследования. – Новосибирск: НГПУ, 2013. №2. – С. 119–125.
4. Щукин А.Н. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студ. учреждений высшего образования. / А.Н. Щукин, Г.М. Фролова. – Москва: Академия, 2015. – 288 с.
5. Гринкевич Е.И. О некоторых вопросно-ответных стратегиях в медицинском дискурсе врача и пациента / Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: материалы XX международной научно-практической конференции / Е.И. Гринкевич, Т.Н. Мельникова, Ю.П. Куровская, И.А. Ковынева, Н.Э. Петрова. – Минск: Научный мир, 2020. – С. 185–189.
6. Купчинская М.А. Клиповое мышление как феномен современного общества / М.А. Купчинская, Н.В. Юдалеви / Бизнес-образование в экономике знаний. – 2019. – № 3. – С. 66–71.
7. Гульянц С.С. Использование аудиовизуальных средств подачи лингвострановедческого материала в обучении русскому языку как иностранному (на материале мультипликационного проекта «Мульти-Россия» и просветительского проекта «Новости на занятиях по РКИ») / С.С. Гульянц, К.Е. Агафонова / Русский язык в современном научном и образовательном пространстве: сборник статей Всероссийской конференции с международным участием / под общ. ред. В.М. Шаклеина. – Москва: РУДН, 2023. – 451 с. – С. 367–370.
8. Щукин А.Н. Концепция дисциплины «Методика обучения русскому языку как иностранному» в контексте современной лингводидактики / А.Н. Щукин – Русский язык за рубежом. 2014. № 5. С. 55–62.
9. <https://www.culture.ru/poems/4447/u-lukomorja-dub-zelyonyi-otryvok-iz-poemy-ruslan-i-lyudmila> (дата обращения: 15.11.2024).
10. <https://dzen.ru/video/watch/665570b92f539b1ddc19bc03> (дата обращения: 15.11.2024).

© Лукоянова Светлана Витальевна (lukoyanova.svetlana201@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СОМАТИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ (НА ПРИМЕРЕ ПЕРЕВОДА РОМАНА Э.М. РЕМАРКА «ТРИ ТОВАРИЩА» НА РУССКИЙ И АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫКИ)

Маркер Светлана Алексеевна

Тихоокеанский государственный университет,
(г. Хабаровск)
2020104195@pnu.edu.ru

Снежкова Ирина Анатольевна

Кандидат филологических наук, доцент, Тихоокеанский
государственный университет, (г. Хабаровск)
irina6767@mail.ru

**FEATURES OF THE TRANSLATION
OF SOMATIC PHRASEOLOGICAL
UNITS (USING THE EXAMPLE OF
THE TRANSLATION OF E.M. REMARQUE'S
NOVEL "THREE COMRADES" INTO
RUSSIAN AND ENGLISH)**

**S. Marker
I. Snezhkova**

Summary: Phraseological units are a frequent object of linguistic research. Initially, the researchers' attention was focused on their analysis within the framework of the language system and the development of classifications of these language units. At the present stage of the development of linguistics, with a turn towards pragmatics, the focus of research has shifted to the study of the functioning of phraseological units in various communicative situations, which leads to the study of their communicative and pragmatic functions in different types of texts. The pragmatic approach to phraseology turns out to be one of the most important, since it is the use of phraseological units outside the framework of the system that allows us to truly see their formal and semantic structure, their functional activity and text-forming potential. The purpose of this study is to analyze the functioning of somatic phraseological units in the work of fiction, the novel by E.M. Remarque «Three Comrades» and the features of searching for their equivalents in the translation languages, Russian and English.

Keywords: phraseology, functions of phraseological units, somatism, somatic phraseology, full equivalent, partial equivalent, lexical translation, descriptive translation, calculation, refusal of translation.

Аннотация: Фразеологизмы представляют собой нередкий объект лингвистических исследований. Первоначально внимание исследователей было направлено на их анализ в рамках языковой системы и разработку классификаций данных единиц языка. На современном этапе развития лингвистики, с поворотом в сторону прагматики акцент исследований смещен к изучению функционирования фразеологизмов в различных коммуникативных ситуациях, что обуславливает исследование их коммуникативно-прагматических функций в разных типах текстов. Прагматический подход к фразеологии оказывается одним из важнейших, поскольку именно использование фразеологизмов вне рамок системы позволяет по-настоящему увидеть их формальную и семантическую структуру, их функциональную деятельность и текстообразующий потенциал. Целью данного исследования является анализ функционирования соматических фразеологизмов в художественном произведении, романе Э.М. Ремарка «Три товарища» и особенности поиска их эквивалентов в языках перевода, русском и английском.

Ключевые слова: фразеологизм, функции фразеологизмов, соматизм, соматический фразеологизм, полный эквивалент, частичный эквивалент, лексический перевод, описательный перевод, калькирование, отказ от перевода.

Использование фразеологических единиц нередко отображает несоответствие привычной нам картины мира с видением этого же мира глазами представителей другой культуры, что может создавать проблемы восприятия даже для человека, знакомого с обеими культурами. При переводе задача становится ещё более комплексной – переводчику нужно не только донести основное послание, но и передать все стилистические особенности, которые играют немаловажную роль в создании образов в мыслях читателя.

Вслед за В. Фляйшером мы понимаем под фразеологизмами языковые единицы, для которых характерны идиоматичность, устойчивость, лексикализация и воспроизводимость словосочетаний [1, с. 35]. Сущность

фразеологизмов предопределяется их функциями: постоянными или константными и вариативными. К константным функциям относятся: коммуникативная, когнитивная и номинативная функции. Вариативная группа функций типична только для определенных типов фразеологизмов. К ним относятся волеизъявительная функция (выражение волеизъявления), дейктическая (указание на пространственную или временную локализацию действия, явления, события относительно точки отсчёта) и результативная (обозначение причины, вызвавшей действие или состояние, выраженное фразеологизмом [2].

Важнейшей функцией любой единицы языка, в том числе и фразеологической, является прагматическая функция, т.е. целенаправленное воздействие языкового

знака на адресата. С точки зрения А.В. Кунина, разновидностями прагматической функции являются следующие: стилистическая функция как особая направленность языковых средств для достижения особого стилистического эффекта при сохранении общего интеллектуального содержания высказывания; кумулятивная функция, которая заключается в накоплении и обобщении жизненного опыта народа, и реализуется в речи в виде совета или предостережения; директивная функция, т.е. управляющая, направляющая, воздействующая, а в отдельных случаях и воспитывающая, формирующая личность [2].

В центре нашего внимания находится проблема соматических фразеологизмов. Соматизмы обозначают элементы строения тела [3]. Они принимают самое активное участие в образовании фразеологизмов и формировании их значения. Существуют различные классификации соматизмов, как универсальные, так и отдельно в рамках разных языков или языковых групп. Возьмем за основу следующую, которая базируется на основе функциональных характеристик соматизма и оппозиции «внешнее / внутреннее»:

1. названия частей и областей лексики тела, или же сомонимическая лексика;
2. названия внутренних органов;
3. названия компонентов скелета или же остеонимическая лексика;
4. чувственный уровень – это названия органов зрения, слуха, обоняния, вкуса и осязания [4].

Под «соматическими фразеологизмами» понимаются фразеологические единицы, содержащие соматизмы. Соматические фразеологизмы настолько многочисленны, что трудно переоценить их влияние на фразеологическую систему языка, как и невозможно не учитывать важность роли самого человеческого тела в качестве субъекта и объекта познания, когда «охватываются все стороны психической деятельности человека, начиная с чувств, наблюдений и вплоть до высших форм – мышления и самореализации... Соматические фразеологизмы – одни из самых востребованных, когда дело касается описания человека «во всех сферах его деятельности, его чувствах, мыслях, поступках, эмоциях» [5].

Именно в силу своей языковой и функциональной специфики фразеологизмы могут создавать переводческие трудности. Эти проблемы могут быть связаны с тем, что фразеологическая семантика укоренена в культуре анализируемого языка. Целью данного контрастивного исследования фразеологических единиц является поиск эквивалентов в языках перевода, русском и английском, для соматических фразеологизмов в исходном языке, немецком.

В. Коллер считает фразеологизмы трудно переводимыми единицами языка и называет следующие основные возможности их перевода:

1. дословный перевод фразеологизма исходного языка, в результате чего получается смысловой эквивалент фразеологизма на языке перевода,
2. «смысловая эквивалентная интерпретация» – замена твердо закрепленным фразеологизмом или относительно эквивалентной по смыслу фразой,
3. нефразеологический пересказ фразеологизма языка оригинала, если в языке перевода не может быть найден прямой фразеологический эквивалент: а. лексический пересказ, б. «псевдофразеологизмы» (неологизмы), которые благодаря своей особой форме звучат как пословицы, с. дословный перевод [6].

Э. Ворбс видит следующие способы перевода фразеологизмов:

1. фразеологические эквиваленты:
 - а. прямые фразеологические эквиваленты,
 - б. аналогичные фразеологические эквиваленты.
2. нефразеологические эквиваленты:
 - а. однословные лексемы,
 - б. свободные предложения, с. устойчивые и свободные словосочетания [7, с. 165].

Фразеологизмы считаются одной из наиболее труднопереводимых лексических единиц ввиду целого ряда особенностей данного лексического средства выразительности, которые должны быть учтены при переводе. Во-первых, становясь компонентами фразеологизма, слова со свободным значением утрачивают свою семантику и приобретают новое, связанное значение. По этой причине для перевода фразеологизмов недостаточно просто подобрать словарное соответствие для каждого компонента. Во-вторых, если переводчику не удастся распознать фразеологизм в тексте оригинала, это может привести к пословному, буквальному переводу, который может грубо исказить саму суть высказывания. В-третьих, иногда даже при наличии эквивалентного фразеологизма в языке перевода переводчик вынужден использовать иные методы передачи информации, так как эквивалентные на первый взгляд фразеологизмы в разных языках именно в контексте данной переводческой ситуации могут различаться в плане эмоционально-экспрессивных характеристик, оценочной коннотации или функционально-стилистических особенностей.

Причиной возникновения трудностей при переводе фразеологизма может стать высокая степень его национальной специфичности. В таких случаях задачей переводчика будет его адаптировать к культуре и языку перевода.

Условно можно выделить два основных подхода к переводу фразеологизмов: фразеологический (фразеологизм переводится аналогичным или схожим по значению фразеологизмом) и нефразеологический (за неимением аналогов, фразеологизм переводится иными

средствами, например, описательно).

Е.В. Шепелева относит к нефразеологическому переводу лексический перевод, калькирование и описательный перевод [8].

К.В. Панасенко, К.В. Зуйкова, Е.М. Омельченко предлагают следующую классификацию способов перевода фразеологизмов:

1. полный эквивалент (соответствие с идентичной или подобной структурой, лексическим составом, стилистическими характеристиками, значением и образностью), например: to cross the Rubicon – перейти Рубикон;
2. относительный эквивалент (аналог, очень подобный фразеологизму оригинала по значению и стилистическими характеристиками, но отличающийся по лексическому составу, образности или по грамматическим признакам), например: to play into somebody's hands – играть кому-то на руку;
3. вариантное соответствие (прослеживается, когда из нескольких синонимичных фразеологических единиц выбирается одна – та, которая наиболее адекватна в каждом отдельном случае), например: to hold one's ground – не сдавать своих позиций;
4. антонимический перевод (выражение негативного значения языка оригинала с помощью утвердительной конструкции языка перевода или наоборот), например: They gave me the wrong book, and I didn't notice it till I got back to my room. – Я только дома заметил, что мне дали не ту книгу;
5. описательный перевод (при переводе передается значение фразеологизма с помощью вольного словосочетания без сохранения образности), например: all in all – принимая все во внимание;
6. калькирование (пословный перевод фразеологизма; он применяется, если нужно выделить образную основу фразеологической единицы, или если оборот не может быть переведен с помощью других способов перевода), например: to have the last word – иметь последнее слово [9].

Мы будем использовать в данном исследовании следующую классификацию способов перевода фразеологизмов:

1. Полностью эквивалентный перевод – подбор фразеологизма в языке перевода, полностью совпадающего с оригиналом по семантическому значению, лексическому составу, стилистической окраске и образности.
2. Частично эквивалентный перевод – подбор фразеологизма в языке перевода, частично совпадающего с оригиналом на достаточном в рамках данного контекста уровне.

3. Лексический перевод – смысловое содержание оригинального фразеологизма передается переменным словосочетанием, которое должно приобрести «фразеологический вид» или, по меньшей мере, стилистическую окраску и экспрессивность, близкие к оригинальным.
4. Антонимический перевод – выражение негативного значения языка оригинала с помощью утвердительной конструкции языка перевода или наоборот.
5. Описательный перевод – при переводе значение фразеологизма передается с помощью вольного словосочетания без сохранения образности.
6. Калькирование – фразеологизм переводится дословно. Этот способ применяется, если нужно выделить образную основу фразеологической единицы, или если остальные способы не позволяют добиться поставленной задачи. От эквивалентного перевода отличается тем, что не использует имеющийся в ПЯ фразеологизм, а создает новое выражение, не имеющее полного аналога.
7. Отказ от перевода – часть текста при переводе полностью опускается.

Материалом данного исследования является роман Э.М. Ремарка «Три товарища». Эрих Мария Ремарк (22.06.1898 – 25.09.1970) является одним из величайших прозаиков 20 века, произведения которого имеют антивоенную направленность. Особенности его стиля являются простота и ясность, отказ от излишней философской громоздкости, использование простых и понятных выражений; использование повседневного языка: автор часто прибегал к разговорному стилю, делая свои произведения ближе к читателю; реализм: Ремарк стремился к максимальной достоверности в описании событий, диалогов и образов; эмоциональная глубина: в его произведениях чувства и эмоции персонажей передаются с большой интенсивностью, заставляя читателя переживать вместе с героями; афористичность, которая характеризуется отточенностью и законченностью мысли [10]. Разговорность речи персонажей характеризуется использованием, среди прочего, фразеологизмов, особенностям перевода которых и посвящена данная работа.

Рассмотрим количественный и качественный состав проанализированных соматических фразеологизмов в оригинале романа. Большую часть составляют соматизмы категории чувств (41%), несколько меньшую – категория «голова» (31,3%), «конечности» (16,6%) и «прочее» (10,4 %).

В переводе романа на английский язык категория «голова и всего с ней связанного» представлена 27,3 %, «конечности» – 23,7 %, органы чувств – 22,7 %, прочее – 22,7%. В русском переводе романа среди выбранных примеров лидируют «органы чувств» (54%), далее – «конечности» (17%), затем – «голова и все, что с ней свя-

зано» (12%). Преобладание категории «органы чувств» может указывать на то, что при подборе переводческих эквивалентов переводчики столкнулись с серьезными трудностями и были вынуждены прибегнуть к большому количеству различных переводческих трансформаций, в результате которых соматизмы в составе фразеологизмов претерпели изменения или были утеряны по причине сохранения функций фразеологизмов.

Рассмотрим подробнее некоторые использованные переводческие приемы.

Начнем с параллели «немецкий язык – английский язык». (Таб. 1.)

Большинство примеров иллюстрируют, что идиоматичность английского языка дает переводчику большой выбор полностью или частично эквивалентных выражений. Пусть не все варианты были полностью эквивалентны, но переведенные не уступают оригиналу в образности.

Теперь рассмотрим параллель «немецкий язык – русский язык»: (Таб. 2.)

Несмотря на то, что оба языка – синтетические, в отличие от аналитического английского, сходств во фразеологическом аспекте оказалось гораздо меньше, ввиду чего переводчикам пришлось прибегнуть к большему спектру переводческих приемов, чем их английским коллегам. Эквивалентные варианты также лидируют, однако различия между оригиналом и русским переводом, как в лексиче-

ском плане, так и в стилистическом гораздо более заметны.

Остановимся на некоторых примерах, где переводчикам не удалось подобрать полные эквиваленты соматическим фразеологизмам немецкого языка, и на степени сохранения функционального потенциала выбранных вариантов перевода. Начнем с параллели «немецкий язык – английский язык»:

1. Hals- und Beinbruch! – Neck or nothing! – Частично эквивалентный. В оригинале используется выражение, означающее пожелание удачи, которое дословно можно перевести как «Break a neck and a leg!», или «Сломай шею и ногу!». В английском языке есть фразеологизм «Break a leg!», означающий пожелание удачи и даже содержащий один из эквивалентных соматизмов из ИЯ. Однако, переводчик решил использовать другой фразеологизм, с иным соматизмом и с несколько иным значением. Выражение «Neck or nothing!» (дословно «Шея или ничего!») означает попытку добиться успеха, которая чревата потерей всего (русский вариант «Все или ничего!»). Возможно, переводчик хотел подчеркнуть опасность ситуации и заменил пожелание удачи на возглас, означающий готовность рискнуть всем. При этом произошло искажение смысла и потеря одного из соматизмов. Такой вариант перевода не справляется с выполнением волонтактивной и результативной функций фразеологического оборота языка оригинала, что играет немаловажную роль для восприятия адресатом.
2. ein ganz anderes Gesicht bekam. – taken on a quite

Таблица 1.

Использованные приемы при переводе на английский язык.

№	Соматический фразеологизм	Эквивалент из переведенного романа	Использованный способ перевода	Кол-во в %
1.	grinste von einem Ohr zum andern.	grinning from ear to ear	Полностью эквивалентный	48%
2.	ohne eine Miene zu verziehen	Without turning a hair	Частично эквивалентный	25%
3.	hielt sie Lenz vor die Augen.	held it in front of Lenz's eyes	Описательный	14%
4.	machte Augen wie Teller	His eyes were like plates	Калькирование	7%
5.	machte Stielaugen	he, made teleskope eyes	Лексический	2%
6.	Das Wasser stand ihr in den Augen.		Отказ от перевода	2%

Таблица 2.

Использованные приемы при переводе на русский язык.

№	Соматический фразеологизм	Эквивалент из переведенного романа	Использованный способ перевода	Кол-во в %
1.	Ich traute meinen Ohren nicht.	Я не верил своим ушам.	Полностью эквивалентный	40%
2.	grinste von einem Ohr zum andern.	ухмыляясь во все лицо.	Частично эквивалентный	26%
3.	ging mir nicht aus dem Kopf.	не переставал меня тревожить.	Описательный	19%
4.	Ihre Augen klebten an	Ее глаза не отрывались от ...	Антонимический	5%
5.	machte Augen wie Teller	От удивления его глаза стали большими, как тарелки.	Калькирование	5%
6.	ohne eine Miene zu verziehen	с неподвижным лицом.	Лексический	5%

different expression. – Описательный. Данный метод позволяет избежать искажения коммуникативной функции, однако произошедшие изменения в лексическом плане оказывают влияние на выполнение кумулятивной функции.

3. machte Augen wie Teller. – His eyes were like plates. – Калькирование. Выражение было переведено по-слову. Полностью эквивалентное выражение в английском языке отсутствует, стилистически искажения нет, поэтому решение переводчика использовать метод калькирования можно считать обоснованным.
4. Das Wasser stand ihr in den Augen. – Отказ от перевода. Данное предложение при переводе было полностью опущено. Использование описательного метода или калькирования помогло бы при передаче всей необходимой информации. Неизвестно, почему переводчик принял решение отказать от перевода.
5. machte Stielaugen – he made telescope eyes – Лексический. Немецкое выражение «глаза-стебельки» было заменено на выражение «глаза-телескопы». Такое решение обосновано намерением переводчика сохранить кумулятивную функцию, поэтому он создал другую ассоциацию, более понятную англоязычному читателю. Стилистическая функция выполняется равносильно. Такое переводческое решение можно считать удачным.

Данный анализ позволяет сделать вывод, что за неимением полного эквивалента оптимальным переводческим решением при переводе немецких соматических фразеологизмов на английский язык часто является подбор частичного эквивалента или использование описательного метода, так как эти два способа более эффективны в избегании потерь при переводе.

Теперь рассмотрим параллель «немецкий – русский»:

1. grinste von einem Ohr zum andern. – Ухмыляясь во все лицо. – Частично эквивалентный. Подобранный эквивалент имеет иной лексический состав, что не влияет на выполнение функций фразеологизма. Соматизм из немецкого выражения был заменен соматизмом другой категории, что в данном контексте не несет за собой потери или искажения информации.
2. ohne eine Miene zu verziehen. – с неподвижным лицом. – Лексический. Данный вариант перевода имеет различия в выполнении сразу нескольких функций фразеологизма. Во-первых, волеуказательная – при переводе теряется намерение действующего лица. Во-вторых, результативная – вариант перевода не дает читателю представление о том, что послужило причиной действия. В-третьих, стилистическая – немецкий фразеологизм относится к разговорному стилю, что придает особую

окраску происходящим событиям и отношению рассказчика к ним, в то время как русский вариант нейтрален и не передает отношения рассказчика, что можно считать потерей части информации при переводе.

3. Ihre Augen klebten an – Ее глаза не отрывались от – Антонимический. Фразеологизм был переведен антонимичной конструкцией с учетом кумулятивной функции. Искажения и потерь при переводе удалось избежать.
4. Aber du mußt natürlich deinen Kopf durchsetzen. – Но ты, конечно, всегда должен поставить на своем! – Описательный. Выражение переведено описательной конструкцией, передающей стилистические особенности выражения, ИЯ, но теряющей лексические. Соматизм также потерян. В контексте данной переводческой ситуации принятое решение можно считать обоснованным.
5. machte Augen wie Teller. – От удивления его глаза стали большими, как тарелки. – Калькирование. Выражение было переведено с сохранением образности и ассоциаций, соматизм не потерян.
6. Oder die Zukunft aus der Hand? – Или узнать будущее по линиям рук? – Описательный. Данный метод позволил избежать потери информации, которая возникла бы при использовании других методов перевода. Это решение основано на задаче сохранить кумулятивную функцию и является обоснованным.

Благодаря проведенному анализу можно сделать вывод, что при переводе немецких соматических фразеологизмов на русский язык при отсутствии полного эквивалента переводчику нужно принимать во внимание выполняемую эквивалентами кумулятивную функцию. Ввиду значительного различия языков в культурном плане оптимальным переводческим решением зачастую может оказаться описательный метод, что уменьшит вероятность возникновения недопонимания при восприятии текста русскоязычным читателем.

Анализ использованных переводческих приемов позволяет сделать вывод, что при переводе немецких соматических фразеологизмов, как на английский, так и на русский язык подбор полного эквивалента является оптимальным вариантом. При невозможности использования данного метода следует уделить внимание выполнению стилистической и кумулятивной функций, после чего убедиться, что подобранный вариант перевода будет понятен читателю на языке перевода, не знакомому с особенностями языка оригинала. Действие переведенного текста на читателя также должно совпадать с регулятивным воздействием оригинального текста. При этом сохранение соматизмов в составе переводческого эквивалента может не являться приоритетом для переводчика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Fleischer W. Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. 2. Auflage. – Tübingen: Niemeyer, 1997. – 299 S.
2. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: «Феникс», 1996. – 381 с.
3. Занковец А.А. Лексическая полисемия и фразеологическая активность слова: закономерности взаимовлияния [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://core.ac.uk/download/pdf/290220164.pdf> (дата обращения: 12.12.2023).
4. Цепкова А.С. Сопоставительный анализ соматизмов в английской и русском языках // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. №2–2 (77). [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sopostavitelnyy-analiz-somatizmov-v-angliyskom-i-russkom-yazykah>. (дата обращения: 27.12.2023).
5. Йович Э.Г. Соматизмы как часть фразеологической картины мира (на примере русского и сербского языков // Исследования молодых ученых: материалы XVII междунар. науч. конф. – Казань: Молодой ученый, 2021–76 с. Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/stud/archive/388/16330/> (дата обращения: 16.12.2023).
6. Koller W. Phraseologismen als Übersetzungsproblem. In: Sandig, Barbara (ed.): Europhras 92. Tendenzen der Phraseologieforschung. – Bochum, Universitätsverlag Brockmeyer, 1994. – S. 351–373
7. Worbs Erika. Theorie und Praxis der slawisch-deutschen Phraseologie. – Mainz: Liber, Cop., 1994. – 238 S.
8. Шепелева Е.В. Особенности перевода фразеологизмов // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. 2009. №15. [Электронный ресурс] — Режим доступа <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-perevoda-frazeologizmov> (дата обращения: 3.02.2024).
9. Панасенко К.В., Зуйкова К.В., Омельченко Е.М. Особенности перевода английских фразеологизмов с пространственной семантикой [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/209323>.
10. Эрих Мария Ремарк: краткий обзор творчества писателя [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://emremarque.ru/page/kratkiy-obzor-tvorchestva-erikha-remarka> (дата обращения: 14.03.2024).

© Маркер Светлана Алексеевна (2020104195@pnu.edu.ru), Снежкова Ирина Анатольевна (irina6767@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ГЕНЕЗИС ТЕОРИИ ЗНАЧЕНИЯ. ИСТОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ. ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ

Матюшина Василиса Валерьевна

кандидат филологических наук, доцент, Московский государственный институт международных отношений, (г. Москва)
vas-matyushina@yandex.ru

THE GENESIS OF THE THEORY OF MEANING. HISTORY AND METHODOLOGY. PRACTICAL APPLICATION

V. Matyushina

Summary: Abstract: Goal. To consider the theory of meaning in modern linguistics, paying special attention to semantics and lexical semantics.

Task. To briefly outline the main postulates and directions of semantics, to illustrate the theoretical postulates of research using the example of the concept of Independence, to consider and analyze the components of its meaning.

Scientific hypothesis. The meanings of words cannot exist in isolation from the political, social, and cultural processes taking place around them. The nature of meaning is multi-layered and multidimensional, influenced by historical, social, and cultural phenomena, which is why linguistic meaning is inseparable from the historical process of formation of human thinking, the development of human culture.

Methods. Component-definitional analysis for the description and analysis of the meaning of the concept of Independence.

Results. Words, phrases, and sentences are endowed with, contain, and convey information about the world, a particular culture, and the peculiarities of a particular nation's mentality through linguistic signs. The theory of meaning explores the relationship between words and their meanings, as well as the context in which they are used. In modern works on the theory of meaning, the contextual and pragmatic aspect comes to the fore when studying words and their meanings.

Keywords: theory of meaning, linguistics, semantics, lexical semantics.

Аннотация: Цель. Рассмотреть теорию значения в современной лингвистике, уделив особое внимание семантике и лексической семантике.

Задача. Кратко изложить основные постулаты и направления семантики, проиллюстрировать теоретические постулаты исследования на примере понятия *Independence*, рассмотреть и проанализировать компоненты его значения.

Научная гипотеза. Значения слов не могут существовать в отрыве от происходящих вокруг политических, социальных и культурных процессов. Природа значения многослойна и многоаспектна, находится под влиянием исторических, социальных и культурных явлений, именно поэтому языковое значение неотделимо от исторического процесса формирования человеческого мышления, развития человеческой культуры.

Методы. Компонентно-дефиниционный анализ для описания и анализа значения понятия *Independence*.

Результаты. Слова, словосочетания, а также предложения наделены, включают в себя и передают при помощи языковых знаков информацию о мире, той или иной культуре, особенностях менталитета того или иного народа. Теория значения исследует взаимосвязь между словами и их значениями, а также контекстом, в котором они используются. На первый план в современных трудах по теории значения выходит контекстуально-прагматический аспект при изучении слов и их значений.

Ключевые слова: теория значения, лингвистика, семантика, лексическая семантика.

Данная статья будет посвящена изучению теории значения, в том числе, в современной лингвистике. Задача и цель состоят в представлении анализа генезиса теории значения, истории проблематики и функционального применения теории на практике.

Теория значения дает понимание того, как язык передает смыслы, что в итоге дает понимание мира. Контекст и анализ языковых данных есть ключевые моменты теории значения. В области преподавания языков и перевода важность теории значения трудно переоценить.

Теория значения в лингвистике является разделом науки, посвященным изучению взаимосвязи между словами или знаками и их предполагаемыми значениями, а также изучение более широкого контекста, в котором происходит коммуникация. [1]

Кроме того, теория значения также включает в себя прагматику, которая имеет дело с социальными и контекстуальными аспектами коммуникации. Прагматика изучает, как контекст, предполагаемое значение и импликатура влияют на интерпретацию языковых высказываний. В прагматике признается, что значение определяется не только лингвистическим кодом, но и ситуационным контекстом, намерениями говорящего и базовыми знаниями слушателя. [4]

Важно отметить, что теория значения в лингвистике выходит за рамки простого определения слов. Она исследует сложную природу значения, рассматривая, как оно развивается, изменяется в разных языках и культурах и даже варьируется в разных контекстах в пределах одного и того же языка.

В целом, теория значения в лингвистике обеспечива-

ет основу для понимания того, как язык отражает и формирует человеческое мышление, культуру и социальные взаимодействия. Она дает представление о том, как мы используем язык для передачи смысла, расшифровки значений других людей и, в конечном счете, построения нашего общего понимания мира. [2]

Теория значения, также известная как семантика – это изучение значения в языке и того, как слова и словосочетания передают конкретные идеи или концепции. Ее истоки можно проследить с древних времен, когда философы и лингвисты начали размышлять о природе языка и его связи с человеческим мышлением.[5]

В наше время теория значения продолжает развиваться и расширяться по мере того, как ученые из различных областей делятся своими идеями. Компьютерная лингвистика и искусственный интеллект привнесли новые взгляды на значение, исследуя, как машины могут понимать и генерировать осмысленный язык.

В целом, теория значения имеет богатую и разнообразную историю, охватывающую вклад древних философов, религиоведов и современных лингвистов. Это постоянно развивающаяся область, которая стремится разгадать хитросплетения языка и способность человека создавать и генерировать значения.[11]

Методология теории значения имеет долгую историю разработки. Теория значения, также известная как философия языка, была предметом интенсивных дебатов и исследований на протяжении веков. Многие известные мыслители и философы внесли свой вклад в развитие и изложение этой теории в своих влиятельных работах.

Также теория значения оказала значительное влияние на появление лингвистического поворота в гуманитаристике. Теория значения предоставляет инструменты для анализа языковых структур, которые важны для лингвистического поворота. Лингвистический поворот, в свою очередь, помогает понять, как язык формирует наше восприятие мира и наше мышление. Эти два направления исследований дополняют друг друга и способствуют более глубокому пониманию языка и его роли в человеческом сознании и культуре.

Практическое значение теории значения достаточно велико, поскольку она определяет дальнейший методологический дискурс преподавательской деятельности в области лингвистики и филологии.

Теория значения, также известная как семантическая теория, играет решающую роль в различных областях, включая преподавание и практику перевода. Понимание практического применения этой теории ценно для преподавателей и переводчиков, поскольку помогает

обеспечить эффективную коммуникацию и точную передачу идей.

Теория значения позволяет преподавателям развивать критическое мышление и аналитические навыки. Углубляясь в принципы семантики, преподаватели могут побудить учащихся исследовать различные уровни значения в текстах или разговорной речи. Эта практика способствует более глубокому пониманию слов и предложений, позволяя учащимся точно интерпретировать и анализировать язык. В конечном счете, такой подход повышает способность учащихся критически относиться к текстам, формировать связные аргументы и эффективно выражать свои идеи.

В области переводческой практики теория значения имеет первостепенное значение. Переводчики стремятся преодолеть разрыв между языками, сохраняя при этом первоначальное значение и замысел исходного текста. Точное понимание семантических структур и культурных коннотаций обоих языков имеет важное значение для достижения этой цели. Теория значения помогает переводчикам анализировать выбор слов, структуру предложения и общий контекст, гарантируя, что целевой текст передает то же предполагаемое значение, что и исходный текст.

Как в преподавательской, так и в переводческой практике теория значения служит ценным инструментом, направляющим эффективную коммуникацию и точный перевод. Она позволяет преподавателям разрабатывать содержательные учебные программы и дает переводчикам возможность ориентироваться в сложностях языка и культуры. Используя эту теорию, профессионалы в этих областях могут совершенствовать свои методы преподавания, способствовать межкультурному взаимопониманию и обеспечить достоверную передачу информации на разных языках.

Компоненты значения понятия *Independence*. Варианты перевода

В процессе исследования компонентов значения понятия *Independence* был проведен анализ словарных статей энциклопедий, толковых словарей и корпуса текстов английского языка (американский вариант). Просмотренные источники, безусловно, дают представление о картине мира носителей англоязычной (американской) культуры через анализ компонентов значения определенного понятия.

В современных энциклопедических словарях *Independence* определяется как «autonomy; liberty; self-sufficiency; freedom; separation; sovereignty; impartiality; objectivity». *Independence* может выступать в следующих формах: 1) the quality or state of being independent; 2)

freedom from control or influence of others; 3) immunity from arbitrary exercise of authority; 4) lack of bias; 5) the capacity to manage one's own affairs, make one's own judgments; 6) having enough money to support oneself; 7) not relying on, or affected by smb;

Таблица 1.

Семантические компоненты содержания понятия *Independence*.

Наименование семантических компонентов содержания понятия <i>Independence</i>	Интерпретация семантических компонентов содержания понятия <i>Independence</i>
freedom	Autonomy , independence, liberty
immunity	Freedom , liberty

При проведении исследования были просмотрены авторитетные лексикографические источники английского языка, отражающие картину мира специалистов-лексикографов. Следует отметить, что *Independence* определяется в лексикографических источниках как «autonomy, liberty, self-sufficiency, freedom, separation, sovereignty, impartiality, objectivity».

Таблица 2.

Семантические компоненты содержания понятия *Independence*.

Наименование семантических компонентов содержания понятия <i>Independence</i>	Интерпретация семантических компонентов содержания понятия <i>Independence</i>
autonomy	Freedom , independence, sovereignty
liberty	Autonomy , freedom , immunity, independence
Self-sufficiency	Self-confidence
freedom	Autonomy , independence, liberty
separation	Detachment, disunion
sovereignty	Domination, supremacy
impartiality	Detachment, objectivity
objectivity	Detachment, impartiality

Таблица 3.

Сопоставительный анализ семантических компонентов содержания понятия *Independence*, репрезентированных в энциклопедических и лексикографических источниках английского языка.

Энциклопедические источники английского языка	Лексикографические источники английского языка
freedom	freedom
immunity	autonomy
	liberty
	Self-sufficiency

Энциклопедические источники английского языка	Лексикографические источники английского языка
	separation
	sovereignty
	impartiality
	objectivity

С целью формирования развернутого представления о возможных способах репрезентации понятия *Independence* в картине мира носителей американской культуры рассмотрим компонент его семантического поля *Freedom*.

Таблица 4.

Семантические компоненты содержания понятия *Freedom*.

Наименование семантических компонентов содержания понятия <i>Freedom</i> , представленного в филологических источниках английского языка	Интерпретация семантических компонентов содержания понятия <i>Freedom</i>
autonomy	Freedom , independence , sovereignty
independence	Freedom , liberty, self-sufficiency, sovereignty
liberty	Autonomy , freedom, immunity, independence

В результате компонентного анализа дефиниций номинанта *Autonomy*, указанных в филологических источниках, был выделен целый ряд сем, представленных ниже в таблице, с опорой на такие дефиниции данного понятия, как «freedom, independence, sovereignty». Результаты анализа содержания семантических компонентов понятия *Autonomy* представлены в таблице 5.

Таблица 5.

Семантические компоненты содержания понятия *Autonomy*.

Наименование семантических компонентов содержания понятия <i>Autonomy</i>	Интерпретация семантических компонентов содержания понятия <i>Autonomy</i>
freedom	Autonomy , independence , liberty
independence	Freedom , liberty, self-sufficiency, sovereignty
sovereignty	Domination, supremacy

Далее были сопоставлены семы, выделенные при дефиниционном анализе компонентов семантического поля исследуемого понятия *Independence* и семы, выделенные при дефиниционном анализе самого понятия в англоязычных филологических источниках. Результаты оформлены в виде таблицы. Понятие – *Independence*, а компоненты – *freedom* и *autonomy*. Теперь мы их сопо-

ставляем с целью выявления общих сем.

Корреляция выявленных сем наглядно может быть представлена в виде таблицы. В Таблице 6 рассматриваются семантические компоненты, выделенные при анализе номинантов *Freedom* и *Autonomy*.

Таблица 6.

Сопоставительный анализ сем, выделенных при компонентно-дефиниционном анализе понятий *Freedom*, *Autonomy* в англоязычных филологических источниках.

Семы, выделенные при компонентно-дефиниционном анализе понятия <i>Freedom</i> в английских филологических источниках	Семы, выделенные при компонентно-дефиниционном анализе понятия <i>Autonomy</i> в английских филологических источниках
autonomy	freedom
independence	independence
liberty	sovereignty

Далее рассматриваем общие и релевантные семантические признаки, позволяющие нам описывать *Independence*, *Freedom* и *Autonomy* как компоненты одного семантического поля, что находит свое отражение ниже в Таблице 7.

Дополнительно были проанализированы примеры контекстуального употребления понятия *Independence* в английском языке с опорой на корпус текстов.

Таблица 8.

Примеры употребления понятия *Independence* в контексте.

Примеры контекстуального употребления понятия <i>Independence</i> в корпусном фонде текстов английского языка	Комментарии
Including by promoting competition, transparency, and efficiency, each functions in near independence and under vastly different rules	autonomy
Which we derived in our study, apply universally across time periods owing to their independence from payout regimes.	autonomy

Общие семантические признаки компонентов семантического поля понятия *Independence*.

<i>Independence</i> и компоненты семантического поля данного понятия	Общие семантические признаки	Комментарии
Freedom autonomy	independence	Наличие общей семы <i>Independence</i> является свидетельством того, что <i>Freedom</i> и <i>Autonomy</i> являются компонентами семантического поля <i>Independence</i> , так как в их содержании выделяется общая сема

Примеры контекстуального употребления понятия <i>Independence</i> в корпусном фонде текстов английского языка	Комментарии
After independence , more indentured laborers came	separation
Communities, of whatever nature they may be are impelled by a secret instinct towards independence .	freedom
The Constitution and American Exceptionalism and American federalism is national unity with state independence	sovereignty
Just as the separation and independence of the coordinate branches of the Federal Government	autonomy
A state mandate to improve local fiscal condition and independence from voter control are two unique features of emergency	freedom
Since an EFM receives a decision-making carte blanche from the people and maintains independence of voter control for a prolonged period of time	freedom
Bureaucracy, free of imperial interference, and he turned his talents to winning bureaucratic independence from the emperor.	autonomy
Legal academia's independence and wide separation from the world of legal practice protects the integrity of legal scholarship	freedom

Сопоставляем семантические компоненты содержания исследуемого понятия *Independence*, репрезентированные в лексикографических источниках английского языка и в корпусе текстов. Это дает возможность сравнить объем значения слова, который заключен в словарной статье, и те значения, в которых они употребляются носителями англоязычной (американской) культуры. Как правило, значения могут не совпадать или просто быть шире объема значений в словарных статьях. Полученные результаты оформлены в таблицу. Проводим анализ контекстов компонентов семантического поля исследуемого понятия *Independence*.

Таблица 7.

Таким образом подводя промежуточные итоги, рассмотрим сводную таблицу сем, выделенных при анализе дефиниций, а также в результате анализа контекста употребления понятия *Independence* в корпусе текстов, и отметим, что наряду с семами, которые были ранее выявлены на основе филологических источников, нам удалось описать ряд специфических сем с опорой на метод контекстуального анализа.

Таблица 9.

Сопоставительный анализ сем, выделенных при компонентно-дефиниционном анализе номинантов понятия *Independence* в англоязычных филологических источниках и в корпусе текстов.

Семы, выделенные при компонентно-дефиниционном анализе номинантов понятия <i>Independence</i> в англоязычных филологических источниках	Семы, выделенные при контекстуальном анализе номинантов понятия <i>Independence</i> в английском корпусе текстов
autonomy	autonomy
liberty	
Self-sufficiency	
freedom	freedom
separation	separation
sovereignty	sovereignty
impartiality	
objectivity	

Таким образом, все выявленные семы можно условно назвать синонимичными, а также отметить примерное соответствие между определением понятия *Independence* в лексикографических источниках и ее пониманием обычными носителями англоязычной (американской)

культуры. И в том, и в другом случае *Independence* понимается как **freedom, autonomy, separation, sovereignty**.

В начале статьи было отмечено, что теория значения утверждает, что язык не может существовать отдельно, в отрыве от происходящих политических, социальных и культурных процессов. Продемонстрированный пример разложения понятия *Independence* на компоненты, безусловно, является иллюстрацией для теории контекстуального-прагматического употребления понятий, где на процесс и способы употребления однозначно влияют социально-культурные факторы.

Понятие *Independence* является краеугольным камнем американского образа жизни и менталитета. Если мы вспомним Декларацию Независимости, которая есть базовый, программный документ американской государственности, то, несомненно, увидим, что данный документ провозгласил не только независимость политическую и социальную, но и утвердил принцип национального и личного суверенитета, что в дальнейшем проявились как крайне ценимые американцами личная свобода и независимость. В американском обществе дети с раннего возраста привыкают и приучаются к независимости личности и автономности существования. Американские родители воспитывают их в духе финансовой независимости, приучая их к идее самим контролировать свой бюджет.

Таким образом, проанализированные компоненты значения понятия *Independence* могут быть рассмотрены как наглядное подтверждение того факта, что американский менталитет в основании своем имеет базовую идею о личной независимости, свободе и автономности (*Independence, Freedom, Autonomy*).

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. Интегральное описание языка и системная лексикография // Избранные труды. Т. 2. М.: Языки русской культуры, 1995.
2. Бочкарев А.Е. Эпистемологические аспекты значения. Нижний Новгород: ДЕКОМ, 2007. 196 с.
3. Бюлер К. Теория языка. Репрезентативная функция. М.: Прогресс, 1993. 308 с.
4. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988. 372 с.
5. Ору С. История. Эпистемология. Язык. М.: Прогресс, 2000. 352 с.
6. Растье Ф. Интерпретирующая семантика. Нижний Новгород: ДЕКОМ, 2001. 357 с.
7. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология. М.: Школа Культурной Политики, 1997. 583 с.
8. Anderson John R. Linguistics and Semiotics: Theory and Method. Cambridge University Press, 2017. 264 p.
9. Brugman Claudia Lexical Semantics. In Haspelmath, Martin, Matthew S. Dryer, David Gil & Bernard Comrie (eds.), The World Atlas of Language Structures Online. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology, 2018. 169 p.
10. Cruse D. Alan. Lexical semantics. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 304 p.
11. Dirven René, Taylor Andrew. The Semantics of Grammar. Oxford University Press, 2019. 195 p.
12. Givón Talmy. Functionalism and Grammar. Amsterdam: John Benjamins, 2015. 144 p.

© Матюшина Василиса Валерьевна (vas-matyushina@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

GRAMMATICAL STRUCTURE
OF METEOROLOGICAL PAREMIAS

*N. Menshakova
S. Shustova
G. Fayzieva*

Summary: The paper deals with the Spanish meteorological paremias, their grammatical structure, their main structural-syntactic and semantic features. The choice of the term 'meteorological paremias' is justified and the difference between weather proverbs and weather omens, which constitute the content of this term, is explained. The main function of these paremias is revealed – it is weather forecasting. The content and structural specificity of weather proverbs with paremic markers and weather omens without these markers are analysed. The relations between the subject and the predicate of meteorological paremias in the structure of simple and complex sentences are considered, and the most frequent verbs that perform the function of predicate in the studied paremias are analysed.

Keywords: paremiology, grammatical structure, Spanish, meteorological paremias, weather proverbs, weather omens.

Фразеология и паремиология являются теми областями лингвистики, которые тесно связаны с лингвокультурой, они содержат наивное знание народа о мире на уровне веры, являются концентрированными сгустками народной мудрости и составляют части культурных кодов, присущих всем народам мира. Изучению фразеологии и паремиологии с позиции лингвокультурологии посвящено множество работ [3, 4, 5, 6, 7, 8, 10]. В фокусе внимания в данной статье находятся так называемые метеорологические паремии (*refranes meteorológicos*). Данный термин используется в испанской классификации паремий, разработанной Х. Севилья Муньос [18]. Х. Севилья Муньос выделяет метеорологические пословицы и поговорки, связанные со временем (*refranes temporales*), отмечая, что эти два вида паремий нередко встречаются в одном изречении (например, *Por San Martino, prueba tu vino y mata tu cochino*). Мы рассматриваем метеорологические паремии как смешенную группу паремий, в состав которой входят как пословицы, так и приметы, связанные с природными и погодны-

ГРАММАТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА
МЕТЕОРОЛОГИЧЕСКИХ ПАРЕМИЙ

Меньшакова Надежда Николаевна

кандидат филологических наук, доцент, Пермский
государственный национальный исследовательский
университет
tnesperanza@mail.ru

Шустова Светлана Викторовна

доктор филологических наук, профессор, Пермский
государственный национальный исследовательский
университет
lanaschust@mail.ru

Файзиева Галина Владимировна

доктор филологических наук, профессор, Астраханский
государственный университет
fayzievagv@yandex.ru

Аннотация: В работе рассматриваются испаноязычные метеорологические паремии, их грамматическая структура, основные структурно-синтаксические и семантические особенности. Обосновывается выбор термина «метеорологические паремии», объясняется различие между пословицами о погоде и приметами о погоде, которые составляют содержание данного термина. Выявляется основная функция данных паремий – прогнозирование погоды. Анализируется содержательная и структурная специфика пословиц о погоде, обладающих паремийными маркерами, а также примет о погоде, которые данными маркерами не обладают. Рассматриваются отношения субъекта и предиката метеорологических паремий в структуре простого и сложного предложения, анализируются наиболее частотные глаголы, выполняющие функцию сказуемого в изучаемых паремиях.

Ключевые слова: паремиология, грамматическая структура, испанский язык, метеорологические паремии, приметы, пословицы о погоде.

ми явлениями. Отличие пословиц о погоде от примет о погоде состоит в том, что пословицы обладают рядом маркеров, которые специфичны для данного фольклорного жанра, но не являются абсолютно необходимыми. К пословичным маркерам относятся рифма, ритм, двухчастная структура, переносное значение и т.д. [17]. Приметы имеют форму повествовательных предложений и не обладают никакими характеристиками, присущими пословицам.

Основная цель метеорологических паремий состоит в прогнозировании природных явлений и установлении взаимосвязи между разнородными явлениями, то есть они выполняют прогностическую функцию. Прогноз – это операция, осуществляемая посредством вероятностной логики, по установлению причинно-следственных связей. Метеорологический прогноз, или прогноз погоды, это «научно обоснованные предположения о будущем состоянии погоды» [1]. Метеорологические паремии устанавливают связь между двумя явлениями. Зачастую

связь эта является нелогичной, поскольку основывается только на наблюдениях человека и народном опыте, вере, традициях, фидейном мышлении [13, с. 20–25].

Изучение метеорологических паремий представляет интерес с точки зрения не только лингвокультурологии, но и с точки зрения когнитивного и функционально-прагматического потенциала, заложенного в них [11]. В статье рассматривается грамматическая структура данных паремий с целью выявления тех способов, какими метеорологические паремии выявляют и фиксируют взаимосвязь между причиной и следствием, между наблюдаемым и ожидаемым в прогнозе явлением. Поскольку явления находятся в грамматической зависимости друг от друга как субъект и дополнение, а связь между ними выражается посредством предиката, подробнее рассмотрим грамматическую структуру этих паремий. Материалом для исследования явились пословицы и приметы о погоде, отобранные на испаноязычных сайтах метеорологического содержания [16].

Синтаксическая структура пословиц в испанском языке обладает рядом особенностей. Они объясняются достаточно старой традиционной формой многих паремий, несущих в себе отголоски старых грамматических норм, элементы разговорной речи и стилистическое маркирование [9]. Пословицы, будучи одним из наиболее репрезентативных видов паремий, представляют собой завершённые по смыслу суждения, выраженные в языке в форме предложения, а в речи в форме высказывания. Синтаксическая структура пословиц разнообразна и представлена как простыми, так и сложными предложениями.

1. Простое предложение

Рассмотрим паремии, имеющие форму простого предложения.

Подлежащим в таких предложениях выступают существительные, обозначающие объекты неживой природы *cielo* («небо»), *nubes* («облака»), *sol* («солнце»), *luna* («луна»), *niebla* («туман»), *neblina* («лёгкий туман, дымка»), *día* («день»), *tiempo* («погода»), *sazón* («время, пора») с определениями *oscuro* («тёмный, хмурый»), *pequeño* («маленький»), *claro* («прозрачный, чистый»), *brillante* («яркий, сияющий»), *ligero* («лёгкий»), *colorado* («окрашенный в красное, румяный»), *amarillo* («жёлтый»), *aguado* («водянистый, размытый»), *desfigurado* («искажённый»), *ratero* («гадкий»), *nublado* («пасмурный, облачный»). Дополнение представлено существительными, обозначающими явления природы *viento* («ветер»), *lluvia* («дождь»), *tiempo* («погода»), *calor* («жара»), *ventada* («порыв ветра»), *mojada* («сырость»), *chubasco* («ливень»), иногда сопровождаемыми определениями *buen* (*tiempo*) («хорошая

погода»), *flojo* («слабый»). В некоторых случаях используются обстоятельства образа действия (например, *al salir* – «на восходе») или времени (*en invierno* – «зимой», *en verano* – «летом»).

Простое предложение в испанском языке характеризуется наличием предиката, который имеет личную форму и согласуется с грамматическим подлежащим, либо, при его отсутствии, выражает его косвенное наличие соответствующими флексиями. Предикаты, которые зачастую используются в данном виде паремий, представляют собой простые глагольные сказуемые, выраженные глаголами *indicar* («указывать»), *anunciar* («объявлять; возвещать; предвещать»), *pronosticar* («предсказывать; прогнозировать»), *significar* («обозначать»), которые констатируют некое явление и указывают на него. Такой тип сказуемого эксплицитно демонстрирует связь типа «А указывает на В», где А – подлежащее, В – дополнение [2].

Un cielo oscuro indica vientos. («Хмурое небо указывает на (предвещает) ветер»).

Pequeñas nubes negras indican lluvia. («Маленькие черные облака указывают на (предвещают) дождь»).

Un cielo claro y brillante indica buen tiempo y calor. («Чистое сияющее небо указывает на (предвещает) хорошую и жаркую погоду»).

Un sol brillante indica buen tiempo (al salir el sol). («Яркое солнце указывает на (предвещает) хорошую погоду (после восхода солнца»).

Nubes ligeras de contornos indecisos indican buen tiempo y viento flojo. («Лёгкие облака с нечеткими очертаниями указывают на (предвещают) хорошую погоду и слабый ветер»).

Luna al salir colorada, anuncia que habrá ventada. («Луна на восходе румяная указывает на то, что будет сильный ветер»).

Luna amarilla y aguada pronostica una mojada. («Луна жёлтая и размытая предвещает сырость»).

Un sol en su orto desfigurado, en invierno significa tiempo frío y en verano chubascos (al salir el sol). («Солнце на восходе искажённое, зимой означает холод, а летом ливни»).

В рассмотренных предложениях существительные, выполняющие функцию подлежащего, являются как собственно грамматическими, так и психологическими субъектами. Под «психологическим подлежащим (субъектом)» мы понимаем «представление, которое возникает первым по порядку возникновения в сознании и психологической значимости, независимо от грамматического его выражения» [14]. Во всех рассмотренных предложениях, за исключением одного (*Pequeñas nubes negras indican lluvia*) подлежащее стоит на первом месте и фокусирует на себе внимание воспринимающего текст человека. Кроме того, существительные, выступающие в роли подлежащего, не имеют способности означивать или указывать на что-либо. А если рассматривать предикативность

как связь подлежащего-предмета и приписываемого ему признака, выраженного глаголом [2, с. 63], то глаголы *indicar, anunciar, pronosticar, significar* не являются с логической точки зрения сущностными признаками объектов неживой природы *cielo, nubes, sol, luna*. Однако такое логически «несообразное» построение в общем характерно для предложений, описывающих явления природы.

Глагол *traer* («нести») в качестве сказуемого также устанавливает отношения зависимости между подлежащим и дополнением. В рассматриваемых ниже пословицах данный глагол демонстрирует смену состояния природы.

Luna llena y mojada trae diez días de aguada («Полная луна с дождём несёт десять дней сырости»).

Luna con cerco, agua trae presto. («Гало вокруг луны несёт скорый дождь»).

Niebla en septiembre, trae el sur en el vientre. («Туман в сентябре несёт в утробе юг»).

В качестве сказуемого в метеорологических паремиях может использоваться глагольная фраза, типа фразеологизма *dar razón*, которая устанавливает логическую связь между субъектом и предикатом, придавая субъекту характеристики разумного деятеля:

Tiempo y sazón a nadie dan razón («Погода и время никому не дают объяснений»).

Ряд простых предложений, которые обладают паремийными маркерами, такими как рифма, репрезентируют инвертированный порядок слов. В приведенном ниже предложении составное именное сказуемое выражено метафорическим словосочетанием, порядок слов в котором изменён: *La neblina del agua es madrina* («Туман – крёстная мать воды»). Инверсии подвергаться может любой другой член предложения, создавая тем самым нужную рифму: *Viento y ventura, poco duran* («Ветер и везение длятся недолго»). В данном случае паремию можно интерпретировать и как метеорологическую пословицу, и как обычную народную мудрость о скоротечности везения. Второй субъект предложения рифмуется с предикатом в конечной позиции, при этом стоящее между ними наречие – обстоятельство образа действия, служит ритмизации пословицы.

Некоторые грамматические формы глаголов в испанском языке омонимичны, что создает потенциал для их двоякого толкования. Так, в пословице *Niebla ratera buen día espera* («Сильный туман – ждёт хороший день») сказуемое *espera* по форме может выражать как настоящее время в третьем лице единственного числа, так и императив во втором лице единственного числа («Сильный туман – ожидай хороший день»). Предикат при первом толковании персонифицирует туман, который является субъектом предложения. При втором толковании в оформлении паремии появляется запятая, которая

отсутствует в части источников: *Niebla ratera, buen día espera* [15]. В этом случае происходит полное синтаксическое переоформление паремии, из простого предложения она преобразуется в эллиптическое предложение с потенциальным условием: «[Если есть] сильный туман, [то] ожидай хороший день».

Во всех рассмотренных случаях предикат выражает активность субъекта, свойственную человеку, но не явлению природы: *Día nublado engaña al amo y al criado* («Пасмурный день обманывает и хозяина, и слугу»). Глаголы *indicar, anunciar, pronosticar, significar, traer, dar razón, esperar, engañar* выражают понятия, связанные с деятельностью человека. Это создает образ природы как деятеля, самостоятельно сообщающего что-то человеку, выполняющего какие-то характерные для активного деятеля действия.

Существуют паремии, где предикат выражает характерные для природных явлений действия. Например, глагол *llover* в испанском языке безличный и не требует субъекта действия или формального подлежащего, поскольку уже подразумевает само явление природы – дождь. Но даже в этом случае форма глагольного предиката может быть нетипичной для безличного глагола, например, в пословице используется субхунтив для выражения пожелания: *Llueva para mi abril y mayo y para ti todo el año* («Пусть для меня дождь идет весь апрель и май, а для тебя весь год»). В пословице *Nunca llueve a gusto de todos* («Дождь никогда не идет всем на радость») нетипичным для глагола *llover* является обстоятельство образа действия (*a gusto de todos* – «*всем по вкусу, всем на радость*»), поскольку глагол главным образом сочетается с наречиями *mucho / poco / a cántaros*, etc. («*сильный / небольшой / как из ведра*»).

В испанских метеорологических паремиях и приметах со структурой простого предложения достаточно часто субъект обособляется от предиката запятой, что не является распространённой нормой, но все-таки не является и исключением [10]. Так, в следующей паремии, предикат, выраженный личной глагольной формой, согласуемой с субъектом, отделяется от него запятой, с целью выделения субъекта и его группы слов: *Sol de invierno, sale tarde y pónese presto* («Зимнее солнце, встает поздно и садится рано»). Очевидно, что запятая, разделяющая субъект и предикат, интонационно должна выделить атрибут субъекта – *de invierno* («зимнее»). Таких примеров можно привести достаточно большое количество: *Cerco de la luna, agua segura* («Лунное гало – точно будет дождь»), *Tarde de arcos, mañana de chascos* («Вечер с радугами, утро с лужами»), *A la noche arreboles, a la mañana soles* («Вечером небо розового цвета – к солнечной погоде утром»), *Borreguillos en el cielo, agua en el suelo* («Перистые облака на небе, дождь на земле»), *Horizonte claro y relampagueante, tiempo bueno y sofocante*

(«Горизонт чистый и со вспышками молний, погода сухая и душная»), *Mañana de niebla, tarde de paseo* («Утром туман, вечером прогулка»), *Nieblas en marzo, lluvias en abril* («Туман в марте, дождь в апреле»). В подобных предложениях отсутствует глагол, но его в большинстве случаев можно восстановить, используя уже описанные нами глаголы *indicar, significar, anunciar, pronosticar, traer*.

Небольшое количество метеорологических паремий существуют в форме простого предложения с обособленным прямым дополнением, которое вынесено в начало предложения: *Las nubes, el solano las mueve y el abrego las llueve* («Облака, восточный ветер их движет, а юго-восточный ветер их проливает»). Подобная структура позволяет выделить и обратить внимание на все существительные предложения, а первое слово паремии воспринимается как психологический субъект.

2. Сложноподчиненное предложение

Среди метеорологических паремий и примет с синтаксической структурой сложного предложения наиболее часто встречаются сложноподчиненные предложения с придаточным предложением условия. Это соответствует основной прогностической функции таких паремий, поскольку прогноз всегда строится на условии «если А, то Б»: *Si la golondrina vuela bajo, agua recela* («Если ласточка низко летает, опасайся дождя»), *Si los cuervos bajan al llano, la niebla vendrá temprano* («Если вороны спускаются в долину, туман опустится рано»). В паремиях такого рода зачастую опускается глагольный предикат: *Si sopla el solano, agua en la mano* («Если дует восточный ветер, дождь близко»), *Si las orejas sacude la burra, agua segura* («Если ослица повесила уши, верный знак дождя»).

Иногда сложноподчиненные предложения с придаточным условия могут осложняться обстоятельством времени: *Si hay muchas nubes y desaparecen o se desvuelven hacia el oeste a medida que el sol se eleva, puede esperarse un buen día (al salir el sol)* («Если облаков много, и они исчезают или уходят на запад по мере восхода солнца, можно ожидать хорошего дня (на восходе)»). Метеорологические паремии и приметы с синтаксической структурой сложноподчиненного предложения с придаточным условия могут употребляться без союза условия и без глагола-связки: *Aire solano, agua en la mano* («Ветер с востока, точный дождь»), *Niebla en la sierra, agua en tierra* («Туман в горах, вода на земле»).

Также достаточно распространены метеорологические паремии и приметы со структурой сложноподчиненного предложения с придаточным времени. Подобное предложение также можно рассматривать как некое условие: «Когда совершится А, тогда будет Б». *Cuando el arco iris se ve, ha llovido o va a llover* («Когда видится радуга, закончился дождь или вскоре начнется дождь»), *Cuando*

en el cielo oscuro no hay ventanas, de llover no hay gana («Когда на темном небе нет просветов, нет желания идти дождю»), *Cuando bebe el gallo, llueve en verano* («Когда пьёт петух, летом идут дожди»), *Cuando el grillo canta, no hace falta manta* («Когда поет сверчок, не нужно одеяло»), *Cuando la niebla veas por los cerros, vende tu trigo y compra carneros* («Когда видишь туман над холмами, продай пшеницу и купи овец»), *Cuando vuela bajo, tiempo frío anuncia el grajo* («Когда грач летит низко, он извещает о холодной погоде»). Особенностью последнего приведенного примера является то, что в нём грамматический субъект вынесен в постпозицию в главном предложении, буквально: «Когда летит низко, извещает о холодной погоде грач». Это свидетельствует о том, что в действительности не так важно, какая именно птица летит низко; на первый план выходят предикат и обстоятельство образа действия. Помимо этого, инверсия в предложении создает рифму, рассматриваемую как пословичный маркер.

Сложноподчиненное предложение с придаточным определительным характерно, по нашим наблюдениям, только приметам, не обладающим пословичными маркерами. Такие предложения достаточно тяжеловесны и многословны: *Nubes ligeras que corren delante de masas espesas indican vientos y lluvias* («Легкие облака, бегущие перед плотными массами, указывают на ветры и ливни»), *Ave de mar que busca madriguera, anuncia tempestad de esta manera* («Морская птица, ищущая укрытие, объявляет таким образом»), *Delfines que mucho saltan viento traen y calma espantan* («Дельфины, которые много прыгают, приносят ветер и отпугивают штиль»). Также интересно обратить внимание на структуру сложноподчиненного безличного предложения с придаточным сравнительным, которую может иметь метеорологическая паремия или примета: *No hay mejor señal de agua que cuando llueve* («Нет лучшего прогноза дождя, чем дождь»), *Mejor es que llueva que haga mal tiempo* («Лучше уж дождь, чем плохая погода»). В таких предложениях реализуется прием языковой игры, контраст схожих сущностей.

Таким образом, структура метеорологических паремий достаточно разнообразна. Они имеют синтаксическую структуру как простого, так и сложного предложения. Среди простых предложений более распространенными являются предложения с эллиптической структурой, когда глагольный предикат опускается. Среди сложных предложений наиболее часто встречаются сложноподчиненные предложения с придаточными предложениями условия или времени. Наиболее частыми глагольными сказуемыми, используемыми в метеорологических паремиях или подразумеваемых ими, являются личные формы глаголов *indicar, anunciar, pronosticar, significar, traer, dar razón, esperar, engañar*. Дальнейшее изучение структурных и семантико-прагматических особенностей метеорологических паремий поможет углубить знания реализации прогноза в паремиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой энциклопедический словарь. Прогноз погоды. [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/244574> (дата обращения: февраль 2025).
2. Боронникова Н.В., Левицкий Ю.А. Синтаксис. Пермь: Пермский университет, 2002. 199 с.
3. Гудков Д.Б., Ковшова М.Л. Телесный код русской культуры: материалы к словарю. М: Гносис, 2007. 288 с.
4. Завгороднева М.П. Аквакод русской и немецкой культур на примере фразеологизмов и паремий // Гуманитарные исследования. История и филология. 2021а. № 3. С. 52–59.
5. Завгороднева М.П. Актуализация лингвокультурного кода во фразеологизмах и паремиях // Евразийский гуманитарный журнал. 2023а. № 3. С. 16–31.
6. Завгороднева М.П. Историко-ретроспективный анализ образов природы во фразеологизмах и паремиях // Гуманитарные исследования. История и филология. 2024. № 14. С. 27–35.
7. Завгороднева М.П. Ландшафт и «Landschaft» в русской и немецкой лингвокультурах // Гуманитарные исследования. История и филология. 2021б. № 1. С. 59–67.
8. Завгороднева М.П. Лингвокультурный потенциал аквакода // Евразийский гуманитарный журнал. 2023б. № 2. С. 39–47.
9. Иванова У.Ю. Специфические аспекты употребления запятой в испанском языке // Международный журнал прикладных наук и технологий «Integral». 2020. № 6. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsificheskie-aspekty-upotrebleniya-zapyatoy-v-ispanskom-yazyke> (дата обращения: февраль 2025).
10. Ковшова М.Л. Лингвокультурологический метод в фразеологии: Код культуры. М.: ЛЕНАНД, 2021. 400 с.
11. Меньшакова Н.Н. Когнитивный и функционально-прагматический анализ прогностических пословиц испанского языка // Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В.Г. Гака. Сборник статей по итогам VIII международной конференции. М.: «Спутник+», 2023. С. 465–470.
12. Меньшакова Н.Н., Поткин С.В. Категория таксиса в английских пословицах и ее трансляция на русский язык // Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 2. С. 58–71.
13. Меньшакова Н.Н. Категория фантазийности в науке. Самара — Пермь: ООО «Издательство АсГард», 2012. 132 с.
14. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. Изд. 2-е. М.: Просвещение, 1976. [Электронный ресурс]. URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/linguistic-terms/index.htm> (дата обращения: февраль 2025).
15. Cazatormentas. [Электронный ресурс]. URL: <https://cazatormentas.net/nieblas-neblinas-refrane> (дата обращения: февраль 2025).
16. Meteoweb. [Электронный ресурс]. URL: https://www.calonge-meteoweb.com/HTML_ES/refranys_es.html (дата обращения: февраль 2025).
17. Mieder W. Proverbs. A Handbook. New York: Peter Lang. 2012. 305 pp.
18. Sevilla Muñoz J. Las paremias españolas: clasificación, definición y correspondencia francesa // Paremia. 1993. № 2. P. 15–20.

© Меньшакова Надежда Николаевна (mnesperanza@mail.ru), Шустова Светлана Викторовна (lanaschust@mail.ru),
Файзиева Галина Владимировна (fayzievagv@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ РУССКИХ И МОНГОЛЬСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХ ПАТОЛОГИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ

COMPARATIVE ANALYSIS OF RUSSIAN AND MONGOLIAN PHRASEOLOGICAL UNITS CHARACTERIZING PATHOLOGICAL STATES

*E. Nagieva
Ariunbold Ariunzajaa*

Summary: The article is concerned with the comparison of Russian and Mongolian phraseological units describing diseased states. The interest in analyzing fixed phrases is due to the national and cultural meanings contained in them.

The sources of the material were phraseological dictionaries of two languages. In total, 160 Russian and Mongolian phraseological locutions characterizing the indisposition were selected. A comparative study of these expressions has shown that both universal models and original forms of sensations' representation are present in the description of pathologies.

The comparison undertaken in the study will broaden the horizons of a foreign specialist, reveal a worldview of native speakers of the studied language and give an opportunity to take a fresh look at their own culture. In addition to important linguoculturological remarks, it will also improve the effectiveness of communication in the medical profession, gain understanding between the medical professional and the patient, as well as develop the clinical thinking of medical specialists, improving their professional skills and abilities.

Keywords: phraseological locution, pathological state, national and cultural specifics, non-equivalent phraseological units, comparative analysis, phraseological competence.

Нагиева Елена Биаловна

*кандидат филологических наук, доцент,
Военно-медицинская академия имени С.М. Кирова,
(г. Санкт-Петербург)
for-nagieva@mail.ru*

Ариунболд Ариунзаяа

*Военно-медицинская академия имени С.М. Кирова,
(г. Санкт-Петербург)
ariunbold.zaya@yahoo.com*

Аннотация: Статья посвящена сравнению русских и монгольских фразеологизмов, описывающих болезненные состояния. Интерес к анализу фразеологических единиц обусловлен содержащимися в них национально-культурными смыслами.

Источниками материала послужили фразеологические словари двух языков. Всего было отобрано 160 русских и монгольских фразеологических оборотов, характеризующих ухудшение самочувствия. Сравнительное изучение данных выражений показало, что в изображении патологических отклонений присутствуют как универсальные модели, так и самобытные формы представления ощущений.

Предпринятое в исследовании сопоставление расширит кругозор иностранного специалиста, приоткроет картину мира носителей изучаемого языка и даст возможность по-новому взглянуть на свою собственную культуру. Кроме важных лингвокультурологических наблюдений, оно также позволит повысить эффективность коммуникации в медицинской среде, достичь взаимопонимания между медицинским работником и пациентом, а также развить клиническое мышление медицинских специалистов, усовершенствовав их профессиональные навыки и умения.

Ключевые слова: фразеологизм, патологическое состояние, национально-культурная специфика, безэквивалентные фразеологизмы, компаративный анализ, фразеологическая компетенция.

Введение

Целью данного исследования стало выявление национально-культурной специфики медицинских фразеологизмов, описывающих патологические состояния, а также их актуализированности в речи современных носителей русского и монгольского языков.

Фразеологизмы отображают специфику миропонимания и образ жизни народа, его историю, культуру и духовную жизнь. Изучив и сопоставив существующие фразеологизмы в русском и монгольском языках, можно увидеть разницу мировоззрения, нравственных ценностей и духовных устремлений народов России и Монголии.

Медицинские фразеологизмы составляют особую

группу в ряду фразеологических единиц. Они обладают специфическими языковыми и когнитивными характеристиками, сочетая в себе свойства фразеологии и специальной лексики. Кроме того, в них зафиксированы древнейшие представления о человеке и его ощущениях, способах экспликации состояния здоровья и традиционных методах лечения. Подобные знания не содержатся в учебных пособиях и медицинских энциклопедиях, хотя и представляют безусловный интерес как для зарубежных, так и для российских специалистов, тем более что анализ речевой практики подтверждает частотность употребления фразеологических оборотов в речи пациентов и медицинских работников.

В общении специалиста со специалистом предпо-

чтение отдается устойчивым оборотам терминологического характера, необходимым для обмена профессионально значимой информацией: *грудная жаба, заячья губа, ритм галопа, пояс Венеры, блуждающая почка* и т.п. Сверхсловность и идиоматичность подобных фразеологических единиц усложняет процесс их дешифровки, требуя дополнительных историко-культурных знаний и эрудиции. Пациенты же, не имея специальных медицинских знаний, используют фразеологические обороты для наиболее точного представления жалоб и симптомов, описания эмоционального состояния: *Я встаю и чувствую, ноги не держат* [1]. В таком случае владение фразеологическими единицами облегчает процесс коммуникации медицинского работника с пациентом, между ними устанавливается психологический контакт, при этом сохраняется информативность общения. Нельзя не отметить, что среди отобранных нами фразеологизмов есть и те, что служат для описания состояния больного человека с позиции наблюдателя: *кожа да кости, в чем душа только держится, не в своем уме, лица нет* и др. Они представляют не меньший интерес с точки зрения национально-культурных особенностей идентификации признаков болезни.

Актуальность работы определяется тем, что до сих пор не предпринималось попыток компаративного анализа русских и монгольских фразеологических единиц, характеризующих патологические состояния. Существуют сопоставительные исследования, посвященные зоонимам и соматизмам [2, 3, 4, 5], физическому облику человека [6], специфике выражения эмоций [7] и передачи оценки [8] в русской и монгольской фразеологии. Между тем отображение самочувствия человека требует дополнительного изучения, ведь оно самобытно и связано с особенностями характера и психологии этноса. Эмоциональность и образность фразеологизмов помогают носителям языка не просто сообщить о своих физиологических ощущениях, но дать предельно точную и емкую их характеристику, в том числе описав душевное состояние.

Исследование основано на идеях и методах фразеологии, под которой мы, вслед за авторами учебного пособия «Теория общей фразеологии», понимаем «раздел науки о языке, изучающий фразеологическую систему языка в её современном состоянии и историческом развитии» [9. С. 7].

История изучения фразеологии берет начало в XX веке и связана с именем швейцарского лингвиста – Шарля Балли [10, 11]. Предпосылки формирования теории фразеологии в отечественной лингвистике были заложены в работах М.В. Ломоносова, В.И. Даля, И.И. Срезневского, Ф.Ф. Фортунатова, Е.Д. Поливанова, Ф.И. Буслаева,

А.А. Шахматова и других ученых [12 – 18]. Тем не менее основоположником современной русской фразеологии считается В.В. Виноградов, разработавший методологическую базу и терминосистему науки, определивший дальнейший путь ее становления [19 – 21].

На современном этапе развития фразеологии выделяется несколько направлений исследований:

- структурно-семантическое (В.П. Жуков, А.В. Кунин; В.И. Зимин, А.М. Мелерович; Е.В. Огольцева, Л.Г. Золотых и др.);
- коммуникативно-прагматическое (А.В. Вернер; М.А. Захарова; Н.М. Мокрецова; О.П. Фесенко; А.В. Григорьев и др.);
- лингвокультурологическое (В.Н. Телия; В.И. Зимин; Н.Ф. Алефиренко, М.Л. Ковшова и др.);
- когнитивное (В.М. Мокиенко; Н.Ф. Алефиренко; Л.Б. Савенкова; Н.А. Королева; Л.Ю. Касьянова и др.);
- компаративное (В.М. Мокиенко; Д.О. Добровольский; Т.Н. Федуленикова; С. Георгиева; С.Г. Шулежкова; Е.Ф. Арсентьева и др.);
- фразеографическое (В.П. Жуков; В.М. Мокиенко; В.И. Зимин; А.М. Мелерович; М.И. Михельсон; Л.А. Григорович; С.Г. Шулежкова; Е.В. Ничипорчик; А.К. Бирих; Л.И. Степанова; Е.Ф. Арсентьева и др.) [22].

Что касается монгольской фразеологии, то она начала развиваться в 50-х годах XX века [23]. Именно в это время ученые Б. Ринчен и Л. Мишиг опубликовали статьи [24, 25], в которых описывались лексические явления, где сочетание нескольких слов выражало одно понятие. В 1961 году академик Ш. Лувсанвандан посвятил отдельную главу своей монографии «Современный монгольский язык» идиомам [26].

Крупным исследователем монгольских фразеологизмов считается также Ж. Төмөрцэрэн, занимавшийся вопросами фразеологии на лексическом уровне и разработавший классификацию монгольских фразеологизмов [27].

90-е годы XX века были отмечены наибольшим прогрессом в становлении фразеологии как отдельной науки. Стимулом стала публикация работы Ж. Баянсан и Ш. Одонтөр [28], где авторы обратили внимание на народную поэзию, богатую фразеологизмами, пословицами и поговорками.

В настоящее время фразеология русского и монгольского языков активно развивается и изучается. Современных лингвистов интересуют вопросы структурно-семантического своеобразия фразеологических единиц, а также способы отражения в них культурной самобытности народа.

Методология и методы исследования

В качестве материала данного исследования использовались фразеологические единицы русского и монгольского языков, характеризующие болезненное состояние человека. Фразеологизмы извлекались из русских и монгольских словарей методом сплошной выборки [29 – 37].

Всего в фокусе внимания оказалось 109 фразеологизмов русского языка и 51 фразеологизм монгольского языка. Преобладание фразеологических единиц русского языка (68 %) свидетельствует о наибольшем внимании его носителей к описанию самочувствия, оценке своего состояния.

Основными методами в работе стали: компаративный, лингвистический, количественный анализ, а также описательный метод и метод эксперимента.

Эксперимент проводился с целью подтверждения репрезентативности выбранных для анализа фразеологических единиц, а также определения уровня сформированности фразеологической компетенции у монголов, владеющих русским языком на продвинутом уровне.

В опросе приняли участие 50 человек в возрасте от 18 до 35 лет.

Из них:

- 22 лица женского пола, 28 лиц мужского пола;
- 29 испытуемых с высшим образованием, 21 с незаконченным высшим образованием;
- 14 человек, имеющих отношение к медицине, 36 человек, не связанных с медициной.

Испытуемым предлагалось пройти опрос в электронном виде, выполнив задания следующего типа: «Ознакомьтесь с фразеологизмами и выберите вариант ответа, соответствующий Вашему мнению».

Для эксперимента было выбрано 18 наиболее частотных русских фразеологических единиц (в соответствии с данными Национального корпуса русского языка [38]), используемых для описания самочувствия человека и в основном не имеющих эквивалентов в монгольском языке: *кожа да кости, еле-еле душа в теле, без задних ног, зуб на зуб попадает, повалиться замертво, с души воротит, без царя в голове, сам не свой/ сама не своя, не все дома, крыша поехала, повесить нос, глаза слипаются, дышать на ладан, лица нет, какая муха укусила, перехватило дыхание, голова трещит, не сомкнуть глаз*.

Также было дано 5 вариантов ответа, позволяющих оценить, во-первых, знание семантики представленных фразеологизмов, во-вторых, частотность их употребле-

ния в речи тестируемых и в среде их общения:

1. Знаю значение, использую в речи
2. Знаю значение, но не использую в речи
3. Догадываюсь о значении, слышал(а) в речи других
4. Догадываюсь о значении, никогда не слышал(а)
5. Не знаю, никогда не слышал(а)

Наиболее знакомыми и употребляемыми оказались устойчивые обороты: *сам не свой, не все дома, крыша поехала, повесить нос, глаза слипаются, какая муха укусила, не сомкнуть глаз*.

Фразеологизмы *кожа да кости, еле-еле душа в теле, зуб на зуб не попадает, повалиться замертво, с души воротит, без царя в голове, лица нет, перехватило дыхание, голова трещит* участники знали, но не использовали в повседневной речи.

32% испытуемых не знали и не слышали о фразеологическом обороте *без задних ног*.

Особое внимание обратил на себя фразеологизм *дышать на ладан*. 26,5% знали значение устойчивого оборота, но не использовали его в речи, а другая часть тестируемых (26,5%) вообще не знала данного фразеологизма.

Таким образом, опрос показал, что испытуемые были знакомы с большей частью представленных устойчивых оборотов, в первую очередь это касается фразеологизмов, частотных в повседневной устной речи, разговорных, экспрессивных. Тем не менее, согласно полученным данным, знание фразеологизмов не гарантировало их использования в речи, что, возможно, связано с неуверенным владением материалом.

Трудности в семантизации фразеологизмов *без задних ног* и *дышать на ладан* можно связать с тем, что, во-первых, они не имеют эквивалентов в монгольском языке, во-вторых, для их «расшифровки» необходимы дополнительные знания культурных реалий, а также языковая догадка, основанная на образном мышлении.

Результаты исследования и их обсуждение

Сравнительный анализ русских и монгольских фразеологизмов продемонстрировал, с одной стороны, универсальность симптомов, попадающих в фокус наблюдения, с другой стороны, их разную актуализированность в фразеологических единицах. Привлекали внимание носителей русского и монгольского языков такие признаки патологических состояний, как чрезмерная худоба (10 русских / 8 монгольских фразеологизмов), терминальное состояние (9/8), агрессивное поведение (6/5), депрессия (4/4). В русской языковой картине мира преобладали описания психологических отклонений (31/6), слабости и физического истощения (17/7), озноба (7/4),

обморочного состояния (5/2), тошноты (5/2), нарушения сна (5/2), бледности (5/1). Достаточно скудно в двух культурах представлены устойчивые обороты с семантикой «затрудненное дыхание» (3/1) и «головная боль» (2/1).

Несомненный интерес вызвала выявленная в результате сопоставления фразеологизмов специфичность описания проявлений болезненного состояния в каждой из культур. Разумеется, нам встретились полные эквиваленты: *мороз по коже (по спине), бороться со смертью, ног не чувствовать, в глазах потемнело, глаза закрываются*. Однако чаще всего наблюдались лексические и грамматические расхождения в структурных моделях фразеологических единиц, которые при этом не оказывали существенного влияния на смысл выражения (одни кости = «до костей», «кости видно»; кожа да кости = «стать кожей и костью»; живот к позвоночнику прирос = «живот склеился со спиной»; едва ноги держат = «едва держаться на ногах»; терять рассудок = «терять ум»; пасть духом = «терять дух»; дни сочтены = «осталось ограниченное число дней»; в чём душа держится = «где душа находится»; голова разваливается (раскалывается) = «разбитая голова»; упасть без чувств = «плохо упасть», скрипеть (скрежетать) зубами = «молярные зубы трутся»).

Иногда фразеологизмы, абсолютно идентичные по форме, имели разные значения. Выражение *осталась (только) тень* в русском языке употребляется по отношению к чрезмерно худому и болезненному на вид человеку, а в монгольском характеризует кого-либо, кто быстро убежал.

Русские люди будут использовать фразеологизм *еле ноги передвигает*, описывая слабого, больного, с трудом идущего человека, а монголы скажут так о медлительном человеке, меланхолике. *Повесить голову* в монгольском языке значит «извиняться», а *повесить нос* – «устать, остаться без вариантов». В русской культуре фраза *с цепи сорвался* говорит о злобности и агрессивности поведения, а в монгольской является маркером бесконтрольной свободы после долгих запретов. Внешне схожие фразеологические единицы *без головы* («неумный, несообразительный, глупый») в русском языке и «без своей головы» («делать что-либо не по своей воле, не думать самостоятельно») в монгольском несут в себе также разный смысл.

Сопоставление ряда фразеологизмов выявило количественные семантические расхождения. В частности, русский фразеологический оборот *едва держаться на ногах* имеет одно значение, а его монгольский синоним *хөл дээрээ тогтож ядах* кроме усталости также может указывать на состояние большой радости. Монгольский фразеологизм *пустая голова* соответствует русскому эквиваленту только во втором его значении: «глупый, несообразитель-

ный, несерьезный, духовно ограниченный человек» [39].

В некоторых фразеологических единицах зафиксировано различное видение одной и той же ситуации. Так, с точки зрения носителей русского языка, у истощенного человека остаются только глаза (*остались одни глаза*), а в монгольском языке похудевший человек, наоборот, глаза теряет («*выйти из глаз*», «*терять глаза*»). Русские люди при сильном испуге говорят: *мурашки побежали по спине (по телу)*, а монголы отмечают, что в этот момент «*тело пушится*». По отношению к старому человеку, потерявшему рассудок, в России употребляют фразеологизмы *впасть в детство, выжить из ума*, а в Монголии о таком скажут: «*ум закрылся*». Носители русского языка в состоянии уныния *вешают нос*, а монгольского – «*носом ткнут в землю*».

Отдельного внимания заслуживают без эквивалентные фразеологические единицы, так как именно они отражают культурные и национальные особенности русского и монгольского народов, отличия истории двух стран и самобытность их картин мира.

Было выявлено 78 без эквивалентных русских фразеологизмов и 22 монгольских. Среди русских без эквивалентных фразеологизмов 33 % разговорных (*подводит живот, бросить в пот, не в своем уме, лица нет, голова идет кругом* и пр.), 30 % просторечных (*зреть костью, без задних ног, вожжа под хвост попала, заклепок не хватает, с ума сбрендил, зуб на зуб не попадает* и др.), 13 % устаревших (*умом рехнуться, с ума прыгнуть, глядеть в гроб, бледная немочь* и т.п.), 6 стилистически нейтральных оборотов (*падать в обморок, сам не свой, не в себе, лишиться ума, клонить ко сну, белая горячка*), 3 жаргонных (*обниматься с унитазом, Борю звать, метать фарш*), 2 диалектных фразеологизма (*мешок костей, носом окуней ловить*) и только 1 фразеологическая единица высокого стиля (*на одре смерти*). 44 % исследованных без эквивалентных фразеологизмов дополнительно снабжены пометой *экспр.*, 19 % – пометой *шутл.* или *ирон.*

Особого изучения потребовали без эквивалентные монгольские фразеологизмы, основу которых составили национально-специфичные метафоры и яркие образы. К примеру, о слишком худом человеке в монгольском языке говорят: «*можно на стену прикрепить*», «*дутый живот – большой*», о сумасшедшем, что он «*потерял руль*». Озноб описывают фразеологические единицы: «*холод попадает в середину тела*», «*синий лед*», бессоницу – «*сон убежал*». Тема предсмертного состояния в монгольских фразеологизмах раскрывается через движение вниз: *доор орох* («*быть внизу*»), *хадан гэртээ харих* («*вернуться в пещерицу*») и расставание с душой: *амь тавих* («*бросить душу*»).

Анализируя фразеологизмы об агрессивном поведении, мы обнаружили, что в монгольской языковой картине мира явно прослеживается связь между состоянием злости и неконтролируемой стихией огня: «*появляется искра*», «*дым горит*», «*гореть в злости*».

Интересно было сопоставить фразеологические единицы о психологических отклонениях. В частности, русский фразеологизм *белены объелся* описывает нарушение сознания. В народе «белена» называлась также «дурь-травой» из-за того, что употребление любой ее части вызывало сильное отравление до галлюцинаций. Данный оборот является безэквивалентным, поскольку в монгольской культуре белена не ассоциировалась со спутанным сознанием. Монгольские фразеологизмы в большинстве своем имеют не растительное, а животное происхождение в связи с кочевым образом жизни народа. Так, устойчивое сочетание *ухаанд нь ухна ишиг үхэх* («в уме умерла коза») имеет тот же смысл, но является национально-специфичным уже для монгольской языковой картины мира.

В целом можно сказать, что монгольские фразеологизмы, описывающие патологические состояния, более физиологичны: «*живот крутит*», «*внутри тела ворочит*» (о тошноте), «*что-то есть в голове*» (о психическом отклонении), «*сжались внутренние органы*» (о состоянии удушья при сильном приступе злости), «*7 слабых ног*» (об умирающем человеке), «*бить себя в грудь*» (о злости и агрессивном поведении), «*терять лицо*» (о худобе). А также в монгольской культуре мы чаще встречаем фразеологические обороты с зоонимами: «*осенняя муха*», «*возраст старой козы*», «*как будто увидел зайца с рогами*» и др.

Заключение

Фразеология располагает бесценными сведениями о культуре и мышлении народа, отражая часть его картины мира и особенности мировосприятия. Именно это обуславливает повышенное внимание ученых к компаративному исследованию фразеологического фонда разных языков.

Предметом изучения в данной работе стали фразеологические обороты русского и монгольского языков (160 единиц), необходимые для разговора о самочувствии человека. Они представляют собой важную часть медицинской коммуникации, поскольку часто применяются пациентами для сообщения жалоб, передачи

чувств и эмоций.

Чтобы подтвердить употребительность и частотность выбранных для анализа фразеологических единиц, а также оценить уровень сформированности фразеологической компетенции у носителей монгольского языка, владеющих русским на продвинутом уровне, был проведен эксперимент. Анкетирование показало, что тестируемым хорошо знакомы многие разговорные и экспрессивные фразеологизмы, часто употребляющиеся в повседневном общении. Тем не менее остается открытым вопрос, насколько эффективно они используются в коммуникации.

В результате компаративного анализа удалось выявить универсальные черты и национально-культурные особенности фразеологизмов, характеризующих признаки патологических состояний. Так, универсальным для русской и монгольской культур оказался набор симптомов недомогания. Однако количество фразеологических единиц в каждой из групп отличалось, что свидетельствует о разной степени актуализированности данных критериев.

Преобладание в материалах исследования полных и частичных эквивалентов подтверждает единство взглядов на изображение ухудшения самочувствия. Между тем они часто фиксируют различное видение одних и тех же ситуаций, различное их осмысление (*мурашки побежали по спине* = «*тело пушится*», *выжить из ума* = «*ум закрылся*»).

Важными показателями национальной самобытности явились безэквивалентных фразеологизмов. Например, при описании агрессивного поведения только в монгольском языке встречаются фразеологизмы, связывающие злость и стихию огня: «*появляется искра*», «*дым горит*», «*гореть в злости*».

Проведенное исследование способствует формированию представлений о том, как носители русского и монгольского языков постигают и осмысливают окружающий мир, а также демонстрирует богатство метафорических образов в этих языках.

Результаты работы могут быть использованы при составлении словарей, разработке учебно-методических материалов для студентов, изучающих медицину порусски и осваивающих навыки диалогического взаимодействия с пациентами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пермяков А. Темная сторона света // Волга, 2013. № 3. URL: <https://magazines.gorky.media/volga/2013/3/temnaya-storona-sveta.html?ysclid=lx4qccr1q3126874485> (дата обращения: 03.04.2024).

2. Рэнчин Б. Отображение универсальных и этноспецифических черт языковой картины мира в фразеологических фондах английского, русского и монгольского языков (на материале фразеологизмов-соматизмов и зоонимов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2010. 26 с.
3. Уракова Ф.К., Алтанавдар И. Лингвокультурологический анализ русских фразеологизмов с компонентом-зоонимом на фоне монгольского языка // Вестник АГУ. 2015. Выпуск 1 (157). С. 158–165.
4. Балжинням Н. Сопоставительный анализ фразеологизмов с компонентом-зоонимом в русском и монгольском языке // Языки. Народы. Культуры: альманах научных статей. М.: РУДН, 2017. С. 239–242.
5. Сарай Ж. Диалог русской и монгольской культур (на примере фразеологизмов, содержащих названия животных) // Конгресс магистрантов – 2018: материалы Международной научно-практической конференции интегративного характера / под ред. О.В. Шаталовой. Липецк: Липецкий гос. пед. ун-т им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2018. С. 7–10.
6. Нямгэрэл Б. Физический облик человека по данным фразеологизмов русского и монгольского языков // Материалы региональной школы молодых ученых по филологическим наукам «Филоlogos». Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2016. С. 48–53.
7. Белая Е.И., Батбаяр Н. Человек эмоциональный по данным языка: к вопросу о лингвокультурной специфике выражения эмоций (на примере фразеологизмов русского и монгольского языков) // Проблемы и перспективы преподавания русского языка как иностранного в современном образовательном пространстве: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 40-летию международного факультета (20-21 ноября 2015 г.) / под ред. Е.С. Грецкой. Липецк: Липецкий гос. пед. ун-т им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2016. С. 45–51.
8. Уранчимэг Г. К вопросу о фразеологизмах со значением оценки и характеристики, их функций (на материале монгольского и русского языков) // Говор: альманах. 2022. № 9. С. 249–253.
9. Теория общей фразеологии: учебное пособие / сост.: Т.А. Глотова, М.Т. Бекоева, Т.Г. Цакалиди. Владикавказ: ИПЦ СОГУ, 2019. 138 с.
10. Bally Ch. Précis de stylistique: Esquisse d'une méthode fondée sur l'étude du fr. moderne. Genève, 1905. 183 p.
11. Балли Ш. Французская стилистика / под ред. Е.Г. Эткинда. М.: Изд-во иностр. лит., 1961. 394 с.
12. Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений. Том седьмой. Труды по филологии (1739–1758 гг.). – М.: Изд-во АН СССР, 1952. 996 с.
13. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: О-во любителей рос. словесности, учр. при Импер. Моск. ун-те, 1863–1866.
14. Срезневский И.И. Замечания об образовании слов из выражений. СПб.: тип. Импер. Акад. наук, 1873. 12 с.
15. Фортунатов Ф.Ф. Сравнительное языковедение: Лекции орд. проф. Ф.Ф. Фортунатова, чит. в 1899–1900 г. М.: лит. общ. рас. пол. кн., 1900. 286 с.
16. Поливанов Е.Д. Введение в языковедение для востоковедных вузов. Л.: Ленингр. вост. ин-т им. А.С. Енукидзе, 1928. 220 с.
17. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. Л.: Учпедгиз, 1941. 248 с.
18. Шахматов А.А. Очерк современного русского литературного языка. М.: Учпедгиз, 1941. 288 с.
19. Виноградов В.В. Современный русский язык. Грамматическое учение о слове. М.: Гос. учебно-пед. изд-во, 1938. 591 с.
20. Виноградов В.В. Основные понятия русской фразеологии как лингвистической дисциплины // Труды юбилейной научной сессии ЛГУ (1819 – 1944). Л.: ЛГУ, 1946. С. 45–69.
21. Виноградов В.В. Лексикология и лексикография: Избр. труды. М.: Наука, 1977. 312 с.
22. Федуленикова Т.Н., Бечина И.В. Современные направления в изучении фразеологии // Известия ИГЭА. 2011. № 3 (77). С. 203–206.
23. Эрдэнэ П. К вопросу изучения монгольской фразеологии // Вестник Бурятского государственного университета. Язык. Литература. Культура. 2020. Вып. 4. С. 125–131.
24. Ринчен Б. Значение слова // Наука. № 2. Улан-Батор, 1950. С. 40–49.
25. Мишиг Л. О словосочетании в монгольском языке. Улан-Батор, 1957. 32 с.
26. Лувсанвандан Ш. Современный монгольский язык. Хух-Хото, 1961. 537 с.
27. Төмөрцэрэн Ж. Исследование по монгольской лексикологии. Улан-Батор, 1974. 162 с.
28. Баянсан Ж., Одонтөр Ш. Толковый словарь лингвистических терминов. Улан-Батор, 1995. 320 с.
29. Быстрова Е.А., Окунева А.П., Шанский Н.М. Учебный фразеологический словарь. М.: АСТ, 1997. 289 с.
30. Дашдондов Ц. Монгол Англии өвөрмөц хэлц хэллэгийн толь. УБ.: Монсудар, 2014. 500 с.
31. Жуков В.П., Сидоренко М.И., Шкляров В.Т. Словарь фразеологических синонимов русского языка / под ред. В.П. Жукова. М.: Рус. яз., 1987. 448 с.
32. Мокиенко, В.М. Никитина, Т.Г. Большой словарь русских поговорок. М.: Олма Медиа Групп, 2007. 784 с.
33. Нарантуяа Ш. Монгол өвөрмөц хэлцийн тайлбар толь. УБ.: Удам соел, 2018. 564 с.
34. Самбуудорж О. Монгол хэлний этгээд үг хэллэг, товч толь. УБ.: МШУА, 2002. 158 с.
35. Телия В.Н. Большой фразеологический словарь русского языка. М.: АСТ-Пресс, 2006. 784 с.
36. Фёдоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка. М.: Астрель, АСТ, 2008. 828 с.
37. Чулуунпүрэв С. Монгол хэлний хэвшмэл хэлцийн толь. УБ.: Монсудар, 2022. 880 с.
38. Национальный корпус русского языка. URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 08.04.2024).
39. Фёдоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка. М.: Астрель, АСТ, 2008. 828 с.

© Нагиева Елена билаловна (for-nagieva@mail.ru), Ариунболд Ариунзаяа (ariunbold.zaya@yahoo.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ПРАВОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

FEATURES OF LEGAL COMMUNICATION

O. Petrenko

Summary: This article is devoted to the consideration of the essence of communication, its role in the life of society, the relationship between law and language. The evolution of concepts about the role of language in communication is analyzed, the concept of legal text and intertextuality is revealed.

Keywords: communication, dialogue, law, language, text, intertextuality, intersubjectivity.

Петренко Олеся Александровна

Кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО
Брянский Государственный Аграрный Университет
brodyga_2008@mail.ru

Аннотация: Данная статья посвящена рассмотрению сущности коммуникации, ее роли в жизни общества, взаимосвязи права и языка. Анализируется эволюция концепций о роли языка в коммуникации, раскрывается понятие правового текста и интертекстуальности.

Ключевые слова: коммуникация, диалог, право, язык, текст, интертекстуальность, интерсубъективность.

Право, выступая в роли регулятора общественных отношений, должно находить адекватное выражение в форме. Признак формальной определенности указывает на необходимость знаков, в которых право должно быть воплощено. Долгое время юридическая наука полагала, что юридические тексты имеют связь с устной речью. Однако современная постмодернистская философия вносит значительные изменения в само понимание термина «текст», что, в свою очередь, требует нового взгляда на суть и виды правовых текстов.

Хотя на первый взгляд понятие «текст» кажется простым, оно остается одним из наиболее сложных в семиотике, лингвистике и философии. Ранее существовало традиционное, обобщенное определение текста как «осмысленной последовательности словесных знаков с характеристиками связности и цельности», где общий смысл не может быть получен лишь из суммы отдельных значений.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что в современном обществе, где правовая система становится все более сложной и многоуровневой, правильное использование языка в праве становится критически важным. Эффективная правовая коммуникация не только способствует лучшему пониманию правовых норм, но и влияет на качество правоприменения и защиту прав граждан. В условиях глобализации и многоязычия, когда правовые системы разных стран взаимодействуют друг с другом, знание языковых нюансов и особенностей правовой терминологии становится необходимым для юристов, правозащитников и всех, кто участвует в правовом процессе.

Постмодернизм провозглашает «языковость» всего бытия и расширяет границы понятия текста. Теперь «текстом» считаются не только литературные произведения, но и произведения искусства, живописи, скульптуры,

архитектуры. Наконец, сама история и жизнь в целом рассматриваются постмодернистами как «текст». По сути, при этом происходит переход от привычной документальной формы выражения текста к любой знаковой форме вообще. Всякая система знаков воспринимается как текст, причем признаки его цельности и связности для постмодернистского типа философствования не всегда важны. Наряду с собственно текстом возникает понятие «интертекст» и «интертекстуальность», которые изменяют не только определение, но и значимость текста. С позиций постмодернизма ни один текст не может быть понят сам из себя, как некое замкнутое целое, поскольку каждому тексту предшествуют другие, предыдущие тексты.

Таким образом, текст есть неосознанный результат суммирования предшествующих текстов, которые оказываются вкрапленными в него «между строк». Никакой текст уже не может считаться автономным, он является результатом всей предшествующей культуры, истории, которые также выступают суммой текстов.

Отсюда неизбежно претерпевают изменения ответы на вопросы «что такое текст права?» и «как его толковать?» Помимо текстов-документов, текстами права выступают поступки людей, результаты интеллектуальной деятельности, правоотношения, юридические ситуации.

Традиционные методы толкования правовых текстов также претерпевают изменения. Каждый документальный правовой текст есть результат правоприменительной практики и конкретно-исторической необходимости, а поэтому должен быть истолкован именно с этих позиций. Более чем какой-либо иной, текст права не может быть интерпретирован как автономный и самоценный текст, поскольку само право становится все более динамично развивающейся системой, зависящей не только от вертикальных, но и от горизонтальных право-

отношений. Государственное принуждение перестает быть единственно определяющим признаком права: последнее все больше зависит от развития частноправовых отношений. [Ладер, 2007]

Даже на межгосударственном уровне правовое взаимодействие определяется степенью экономического развития и конкурентными возможностями каждого государства. Отсюда возникают и новые требования к правовым текстам: они должны быть достаточно «гибкими», способными к трансформации вслед за быстро меняющимися общественными потребностями. То есть на первый план в самих правовых текстах выходит не внешнее знаковое выражение, а варианты его толкования, причем интерпретация в мире, который воспринимается как система текстов, также должна быть системной в том смысле, что она должна включать использование всех возможных способов толкования и не довольствоваться наиболее очевидным смыслом. Иными словами, интерпретация правовых текстов, как и они сами, должна быть интертекстуальна.

Как было сказано выше, коммуникация есть способ существования индивида и общества. Но более того, следуя за Никласом Луманом, считающим, что общество – это и есть совокупность коммуникаций, и отождествляющим общество и коммуникацию, можно утверждать, что коммуникация – это способ жизни права, его форма и содержание. Общество как коммуникационная система состоит из коммуникационных подсистем, одной из которых является право. Попадая в специфические ситуации, люди прибегают к специфическому виду общения – стандартам, языку, моделям, формам воздействия на индивидов, которые и составляют смысл и назначение права.

Право обеспечивает социальную автономность человека путем предоставления определенного минимума прав и свобод, устанавливает санкции как способа пресечения и предотвращения нежелательного поведения, создает механизмы разрешения конфликтов. Правовая коммуникация состоит из множества элементов: юридических текстов, субъектов права, совокупности приемов и способов коммуникации, обратной связи. Особенность правовой коммуникации в том, что ей присущ формализм и процедурность, поэтому она всегда оформлена как юридический процесс. Правовая коммуникация тесно связана с проблемой правовой нормы.

В области российской правовой науки следует выделить два имени, оказавших значительное влияние на развитие концепции правовой коммуникации: А.В. Поляков и И.Л. Честнов. Аргументируя основные положения своей коммуникативной концепции, А.В. Поляков подчеркивает, что восприятие права должно согласовываться с представлениями о социальной и правовой реальности как интерсубъективном явлении. Он отмечает,

что социальное явление представляет собой пространство взаимодействия субъектов, которое осуществляется посредством текстов. Взаимодействие между людьми является осмысленным процессом, в котором смысл рождается самими участниками взаимодействия, создающими и интерпретирующими культурные тексты. Таким образом, категории социального, интерсубъективного и коммуникативного соотносятся как тождественные (см.: [Коммуникативная концепция права..., 2003; Поляков, 2003]).

Таким образом, право, как социальный феномен, предстает в качестве формы коммуникации, обладающей особыми ценностями, которые характерны как для формы, так и для содержания правовых текстов. Правовая коммуникация осуществляется через права и обязанности правообладателей. А.В. Поляков утверждает, что без социальной коммуникации право не может существовать. Правогенез зависит не от появления государства, а от возникновения психосоциокультурных условий, в которых правовые тексты и нормы становятся объектами интерсубъективной деятельности членов общества [Поляков, 2003, 11].

Правовым текстом является любой юридический закон. Правовой текст – это знаковая система, некое обозначение, отсылающее к другой реальности, которую текст репрезентирует. При этом «текст раскрывает свой смысл, становится источником права только тогда, когда имеются интерпретирующие его социальные субъекты, способные этот смысл понять и воплотить его в своем поведении. Иными словами, правовой текст существует лишь как звено, элемент системы правовых коммуникаций. Вне коммуникации право невозможно, так как вне коммуникации существует не право, а лишь некоторые материальные или идеальные объекты, например бумага с нанесенной на нее типографской краской или идея в сознании индивида» [Антонов, Поляков, 2011].

Коммуникацию А.В. Поляков сравнивает с химической реакцией, для которой необходимо наличие нескольких компонентов. По отдельности эти элементы существуют «сами по себе», их свойства не зависят от свойств других элементов, однако в ходе химической реакции возникает новое качество, которое невозможно отыскать в отдельных элементах. Такая же ситуация имеет место и в праве. [Там же]

И.Л. Честнов разработал теорию диалогического права, которая представляет собой один из аспектов теории правовой коммуникации. По убеждению Честнова, диалог является определённым видом коммуникационного процесса, в котором, с одной стороны, существует «единое», а с другой — разнообразие и изменчивость информационных потоков. Диалог также включает в себя стремление поддерживать общение. Он отражает про-

творечивую природу существования и в то же время создает механизмы для разрешения этих противоречий. Реальность составляют противоположные моменты, которые взаимозависимы и сохраняют целостность, а также возможность изменения. Это полностью применимо и к праву. Важно исследовать диалогическую природу права и сопутствующих ему явлений, таких как этика и

политика, а также установить вертикальный диалог с обществом. [Честнов, 2001].

Таким образом, правовая коммуникация представляет собой сложный и многогранный процесс и одновременно целостное социальное явление, которое является предметом оживленных научных дискуссий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонов М.В., Поляков А.В. Правовая коммуникация и современное государство // Правоведение. 2011. № 6. С. 214–220.
2. Ван Хоек М. Право, как коммуникация // Правоведение. 2006. №2. С. 44–54.
3. Володина Л.В., Карлухина О.К. Деловое общение и основы теории коммуникации. СПб., 2002. 56 с.
4. Гердер И.Г. Идеи к философии и истории человечества. М.: Наука, 1977. 703 с.
5. Кассирер Э. Философия символических форм. М., 2013.
6. Коммуникативная концепция права: вопросы теории. Обсуждение монографии А.В. Полякова. СПб.: Питер, 2003. 160 с.
7. Лисина Е.А. НОМО RITUALIS. Миф, история, современность. Ногинск: АНАЛИТИКА РОДИС, 2011. 282 с.
8. Макушина Е.Б. Правовая коммуникация как феномен права и общения // Вестник Челябинского государственного университета. 2004. № 1. С. 141–143.
9. Медведев В.И. Философия языка. Очерки истории. СПб.: РХГА, 2012. 336 с.
10. Традиционная интерпретация понятия «текст» // Документы. URL: <http://zadocs.ru/pravo/12403/index.html?page=5> (дата обращения: 10.04.2013).
11. Честнов И.Л. Диалогическая концепция права в ситуации постмодерна // Правоведение. 2001. № 3. С. 45–52.
12. Шпет Г.Г. Внутренняя вариация слова: этюды и вариации на темы Гумбольдта. М.: КомКнига, 2006. 214 с.

© Петренко Олеся Александровна (brodyga_2008@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЭПИТЕТ В ТЕКСТАХ ТУРИСТИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ: ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Соловьева Наталья Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент, Тихоокеанский
государственный университет, (г. Хабаровск)
sologap@mail.ru

EPITHET IN TEXTS ON TOURISM THEMES: TRANSLATION ASPECT

N. Soloveva

Summary: The article updates the methods of translating epithets from English into Russian in tourism-related texts. A linguotranslation and linguostylistic analysis of advertising texts was conducted. Dictionary translation correspondences were selected when translating epithets. Methods for preserving the pragmatic potential of the original text were determined. Translation transformations used to organize a context that meets the author's intentions, in which the influencing potential of the selected lexical units can be realized, were identified.

The social significance is since the results of the study can help to form a positive image of the state in the international arena through an adequate translation of the means of linguistic representation of cultural heritage in an advertising text on tourism topics.

Keywords: cultural diplomacy, advertising text, single epithet, paired epithet, two-stage epithet, lexical transformations, pragmatic potential.

Аннотация: В статье актуализируются приемы перевода эпитета с английского на русский язык в текстах туристической тематики. Проведен лингвопереводческий и лингвостилистический анализ рекламных текстов. Подобраны словарные переводческие соответствия при переводе эпитетов. Определены способы сохранения прагматического потенциала оригинала текста. Выявлены переводческие трансформации, используемые для организации контекста, отвечающего интенции автора, в котором может быть реализован воздействующий потенциал выбранных лексических единиц.

Социальная значимость обусловлена тем, что результаты исследования могут помочь формированию положительного имиджа государства на международной арене посредством адекватного перевода средств лингвистической репрезентации культурного наследия в рекламном тексте туристической тематики.

Ключевые слова: культурная дипломатия, рекламный текст, одиночный эпитет, парный эпитет, двухступенчатый эпитет, лексические трансформации, прагматический потенциал.

В современном мире значительное влияние на межгосударственные отношения оказывает культура. Экспорт репрезентативных данных культурного наследия, носящий название культурной дипломатии, позволяет государствам достигать внешнеполитических целей путем формирования позитивного имиджа государств на международной арене.

Сфера туризма обладает значительным потенциалом для осуществления культурной дипломатии, так как знакомство с культурным наследием зарубежных стран может происходить посредством рекламного текста туристической тематики, который оказывает эффективное воздействие на реципиента посредством использования различных лингвистических средств выразительности, репрезентирующими культурное наследие. От учета переводчиком особенностей перевода таких средств зависит успех формирования позитивного имиджа государства на международной арене.

В туристических брошюрах, выступающих материалом настоящего исследования, одним из наиболее распространенных лингвистических средств выразительности, репрезентирующих культурное наследие, является эпитет.

М.Д. Кузнец понимает эпитет как «слово или словосочетание, содержащее экспрессивную характеристику

предмета речи, прилагаемую к наименованию последнего» [1, с. 15].

«Свойство быть эпитетом возникает в слове или нескольких словах только в сочетании с названием предмета, или явления, которые он определяет», – пишет И.В. Арнольд [1, с. 104]. Так, эпитет может выполнять функцию определения, обстоятельства или обращения и «отличается... обязательным наличием в нем эмотивных или экспрессивных и других коннотаций, благодаря которым выражается отношение автора к предмету» [2, с. 104].

В большинстве случаев функцию эпитета выполняют:

1. имя прилагательное;
2. наречие;
3. причастие [2].

Иногда эпитетами могут быть имена существительные, если они используются в качестве обращения или постпозитивного определения [2].

В основе эпитета может лежать метафора – «перенос названия с одного предмета на другой на основе общности какого-либо признака» [1, с. 13]. Такой эпитет называется метафорическим.

В основе эпитета также могут лежать метонимия (использование вместо прямого названия предмета речи

название другого предмета, который тесно с ним связан как условие его существования, его постоянная принадлежность, характерный для него результат и т. п.) и образное сравнение («сопоставление двух предметов, имеющих какой-либо общий для них обоих признак, в целях более яркой и наглядной характеристики одного из них» [1, с. 11]) [3].

Эпитет может вовсе не иметь метафорического смысла и выражать непосредственно эмоционально-оценочное отношение говорящего к предмету речи [1]. «Нередко слова, используемые в функции эпитета, сами по себе не содержат непосредственно эмоционального значения, и оно возникает в них лишь в условиях данного контекста, хотя метафорическому переосмыслению они... не подвергаются. <...>

В этих эпитетах не просто дается объективное описание предмета речи, но попутно, и даже главным образом, выражается субъективное восприятие со стороны говорящего той или иной особенности этого предмета», – пишет М.Д. Кузнец [1, с. 15].

Подобное явление можно наблюдать в следующем предложении: Visit Shaftesbury, with its *thatched* cottages and *quaint* tea rooms.

Эпитеты *thatched* и *quaint* не подвергаются метафорическому переосмыслению, но, тем не менее, в данном контексте обладают эмоциональным значением, выражая субъективное восприятие особенностей репрезентируемых объектов культурного наследия: домов с *соломенными крышами* и *старинных* чайных комнат.

С точки зрения структуры выделяются следующие типы эпитета:

1. одиночный;
2. парный;
3. цепочка эпитетов;
4. двуступенчатый;
5. инвертированный;
6. фразовый [16].

Одиночный эпитет выражается одной лексической единицей, например: Get up close to the *priceless* Crown Jewels.

Парный эпитет состоит из «двух эпитетов с союзной или бессоюзной связью» [3, с. 31], например:

1. The interior is *sumptuous and extravagant*; the six rooms open to the public – staterooms, dining room, guard chamber and library.
2. Its age-old walls encase *stunning stained-glass* windows, narrating vivid tales of bygone eras.

Цепочка эпитетов представляет собой «группу (от трех до двадцати и более) однородных определений» [3, с. 31].

Двуступенчатый эпитет обладает «индивидуальной морфолого-синтаксической структурой “наречие плюс прилагательное/причастие”» [4, с. 134].

О.Л. Любовская замечает: «Структурным элементам внутри двуступенчатого эпитета свойственна иерархичность: левый элемент – обстоятельство – последовательно подчинен правому – определению – и только правый элемент может вступать в синтаксические отношения с единицей более высокого уровня – определяемым объектом. Синтаксические функции элементов двуступенчатого эпитета сводятся к следующему: обстоятельство наделяет признаком определение; определение обозначает качество определяемого слова» [5, с. 31].

Наречие – единственный незаменимый компонент двуступенчатого эпитета, так как «именно наречие делает эпитет двуступенчатым и составляет его первую ступень. Семантические характеристики наречия в большинстве случаев определяют смысловое содержание всего двуступенчатого эпитета» [5, с. 31].

Пример двуступенчатого эпитета можно наблюдать в следующем предложении: Iceland also has many *beautifully preserved* turf churches, and countless museums and galleries dedicated to both classical and contemporary art.

Обстоятельство, выраженное наречием *beautifully*, последовательно подчинено определению, выраженному причастием *preserved*, и наделяет его признаком ‘прекрасный’. Определение, в свою очередь, вступает в синтаксические отношения со словом *churches*, обозначая качество определяемых объектов – ‘сохранившиеся’.

Таким образом, семантическая характеристика наречия *beautifully* определяет смысловое содержание всего эпитета – *прекрасно сохранившиеся*.

Инвертированный эпитет представляет собой «метафорический эпитет, выраженный существительным, определяющим следующее за ним существительное с предлогом of» [1, с. 16].

Фразовый эпитет понимается М.Д. Кузнец как «препозитивный эпитет, выраженный... определительным словосочетанием и даже предложением...» [1, с. 16].

И.В. Арнольд называет фразовый эпитет голофразисом и определяет как «окказиональное функционирование словосочетания или предложения как цельнооформленного образования, графически, интонационно и синтаксически уподобленного слову» [2, с. 108].

Как следует из вышесказанного, эпитет – это лексическая единица или словосочетание, отличающееся обязательным наличием эмоционально-оценочной коннотации, которые выражают отношение говорящего к объекту.

Из структурных типов эпитета в туристических брошюрах, выступающих материалом настоящего исследования, широкую распространенность получили одиночные эпитеты, представленные в следующих предложениях:

1. In Ireland, discover Blarney Castle and kiss the *legendary* Blarney Stone.
2. Visit during the summer months to take a tour of the *lavish* State Rooms and don't forget to claim your spot to watch the Changing of the Guard.
3. Inside, the *lavish* apartments and *mural-painted* staterooms are packed with *priceless* paintings and *period* furniture.
4. Get up close to the *priceless* Crown Jewels.
5. Depart Stornoway and head back south towards the *picturesque* Isle of Harris where you get the chance to shop for the *famous* Harris Tweed.
6. Cross the Firth of Forth and see the *famous* Forth Railway Bridge as well as *historic* villages.
7. See the *magnificent* King's and Queen's State Apartments and 'Court to Couture' from Apr – Oct 23.
8. Consider visiting the *magnificent* Kylemore Abbey as well as Connemara National Park.
9. Visit Trinity College and see the *famous* Book of Kells before discovering the *stunning* Long Room built in 1745.
10. Spend time wandering the city's *distinct* districts before visiting the *stunning* Birmingham Botanical Gardens.
- 3.) Менее распространенными, но, все же, имеющими место в материале настоящего исследования, являются парные эпитеты:
11. Admire the *stunning stained* glass and stone, climb the 275 steps to the top of Central Tower and visit the library which houses over 90,000 volumes.
12. Its age-old walls encase *stunning stained-glass* windows, narrating vivid tales of bygone eras.
13. An opportunity to visit the *stunning coastal* town of Bideford and North Devon.
14. You'll have time to walk around the *ancient Neolithic* site and uncover the mystery of Stonehenge before heading off to historic Windsor Castle.
15. The interior is *sumptuous and extravagant*; the six rooms open to the public – staterooms, dining room, guard chamber and library.
16. Discover *magnificent award-winning* gardens set in 125 acres of glorious grounds.
17. A modern town built on the banks of the Lagarfljót river which runs through a *lush fertile* farming valley.
18. Discover *prehistoric megalithic* site in the Boyne Valley.
19. Visit Kenmare with its many *craft and antique* shops.

Последним типом эпитета, встречающимся в материале настоящего исследования, является двуступенчатый эпитет:

1. Sip on pints of ale in ancient pubs, see some of the

country's *well preserved* medieval churches and wander around historic houses such as Blenheim Palace or Berkeley Castle.

2. Meandering along paths, through intimate archways, you will discover *exquisitely designed* garden rooms, grand lawns, and an impressive arboretum.
3. Sample the *notoriously pungent* Icelandic delicacy Hákarl – fermented shark – at the Bjarnarhöfn, shark museum and farm.

Так как эпитет экспрессивно характеризует объект культурного наследия, создавая прагматический потенциал текста, перевод эпитета с английского языка на русский язык следует осуществлять, сохраняя присущую ему экспрессивность. Ввиду того, что большинство одиночных и парных эпитетов имеет в языке перевода словарные переводческие соответствия (эквиваленты или вариантные переводческие соответствия), передача одиночных эпитетов происходит путем подбора словарного переводческого соответствия с сохранением коннотации:

1) Inside, the *lavish* apartments and *mural-painted* staterooms are packed with *priceless* paintings and *period* furniture. – Внутри *роскошных* комнат и *расписных* парадных зал находятся *бесценные* картины и *стильная* мебель.

Одиночный эпитет *lavish*, характеризующий интерьер поместья Чатсуорт-хаус (Англия), передан вариантным переводческим соответствием *роскошные* (*lavish* – щедрый, расточительный, чрезмерный, обильный, пышный, шикарный, передовой, развитый, роскошный, современный, необузданный, помпезный, широкий, мотовской, даровитый) в соответствии с контекстом.

Под вариантным (множественным) переводческим соответствием понимается «наиболее устойчивый постоянный способ перевода данной единицы исходного языка, используемый во всех (или почти во всех) случаях ее появления в оригинале и в этом смысле относительно независимый от контекста» [6, с. 139].

Одиночный эпитет *priceless*, характеризующий картины поместья Чатсуорт-хаус (Англия), передан вариантным переводческим соответствием *бесценные* (*priceless* – бесценный, неоценимый, ничего не стоящий, очень забавный, абсурдный, нелепый) в соответствии с контекстом.

Одиночный эпитет *period*, характеризующий мебель поместья Чатсуорт-хаус (Англия), передан вариантным переводческим соответствием *стильная* (*period* – относящийся к определенному периоду, стильный, исторический, стилизованный, периодический) в соответствии с контекстом.

Одиночный эпитет *mural-painted*, характеризующий интерьер поместья Чатсуорт-хаус (Англия), передан эк-

вивалентом *расписные* в соответствии с контекстом.

2) Visit the *quaint* village of Dunkeld with its *historic* cathedral. – Посетите *самобытное* загородное поселение Данкелд, где находится *исторический* Данкелдский собор.

Одиночный эпитет *quaint*, характеризующий загородное поселение Данкелд (Шотландия) передан вариантным переводческим соответствием *самобытное* (*quaint* – колоритный, причудливый, замысловатый, затейливый, оригинальный, странный, необычный, эксцентричный, примитивный, тонкий, изысканный, милый, редкостный, старинный, живописный, самобытный и др. [Мультитран]) в соответствии с контекстом.

Одиночный эпитет *historic*, характеризующий Данкелдский собор, передан вариантным переводческим соответствием *исторический* (*historic* – исторический, имеющий историческое значение, повествовательный) в соответствии с контекстом.

3) Discover *prehistoric megalithic* site in the Boyne Valley. – Посетите *доисторические мегалитические* курганы в долине Бойн.

Элементы парного эпитета *prehistoric megalithic*, характеризующего комплекс из 40 могильных курганов (Ирландия), переданы вариантным переводческим соответствием *доисторические* (*prehistoric* – доисторический, очень старый, старомодный) и эквивалентом *мегалитические* в соответствии с контекстом.

4) The interior is *sumptuous and extravagant*; the six rooms open to the public – staterooms, dining room, guard chamber and library. – Интерьер *роскошный и экстравагантный*; шесть помещений открыты для посещения: парадные залы, обеденный зал, караульное помещение и библиотека.

Элементы парного эпитета *sumptuous and extravagant*, характеризующего интерьер замка Алник (Англия), переданы вариантными переводческими соответствиями *роскошный* (*sumptuous* – роскошный, дорогостоящий, пышный, великолепный) и *экстравагантный* (*extravagant* – расточительный, сумасбродный, нелепый, экстравагантный, непомерный, крайний, скитающийся, блуждающий) в соответствии с контекстом.

5) A modern town built on the banks of the Lagarfljót river which runs through a *lush fertile* farming valley. – Современный город, построенный вдоль берегов реки Лагарфльоут, которая протекает через *пышную, плодородную* фермерскую долину.

Элементы парного эпитета *lush fertile*, характеризующего сельскохозяйственный ландшафт, переданы вари-

антными переводческими соответствиями *пышная* (*lush* – сочный, буйный, пышный, плодородный, процветающий, цветущий, вкусный, аппетитный, роскошный и др.), *плодородная* (*fertile* – плодородный, богатый, изобильный, всхожий, плодоносящий, плодovitый и др.) в соответствии с контекстом.

Однако подбор словарного переводческого соответствия не всегда способствует воспроизведению прагматического потенциала оригинала, так как это соответствие может нуждаться в пояснении:

6) Alternatively, leave the Great West Way and discover Somerset area, with the *cathedral* city of Wells and the town of Glastonbury. – Или, вместо Великого западного пути, посетите графство Сомерсет, в котором расположен *знаменитый своим собором* город Уэлс, а также город Глстонбери.

В результате применения переводческой трансформации «экспликация», которая обусловлена стремлением переводчика добиться более точного понимания оригинала, одиночный эпитет *cathedral*, характеризующий город Уэлс (Англия) передан окказиональным переводческим соответствием *знаменитый своим собором*.

7) *Ornate* furnishings and artefacts from The Royal Collection fill rooms and corridors where Victoria entertained heads of state, inventors, princes and princesses and ruled the vast British Empire. – Комнаты и коридоры замка, где королева принимала глав государств, изобретателей, принцев и принцесс, и откуда управляла огромной Британской Империей, обставлены *декоративной* мебелью *со сложными классическими и экзотическими узорами*.

В результате применения переводческой трансформации «экспликация», которая обусловлена стремлением переводчика добиться более точного понимания оригинала, одиночный эпитет *ornate*, характеризующий интерьер дворца Осборн-хаус (Англия), передан фразой *декоративная... со сложными классическими и экзотическими узорами*.

8) Visit Shaftesbury, with its *thatched* cottages and quaint tea rooms. – Посетите город Шефтсбери, где сохранились дома *с соломенными крышами* и старинные чайные комнаты.

В результате применения переводческой трансформации «экспликация», одиночный эпитет *thatched*, характеризующий дома города Шефтсбери (Англия), передан окказиональным переводческим соответствием *с соломенными крышами*.

9) Discover *magnificent award-winning* gardens set in 125 acres of glorious grounds. – Посетите *великолепные, без-*

упречные сады, расположенные на внушительной территории площадью более 500000 квадратных метров.

В связи с различием в способах описания ситуации в исходном языке и в языке перевода элемент *award-winning* парного эпитета *magnificent award-winning*, характеризующего сады замка Хивер (Англия), передан окказиональным переводческим соответствием *безупречные* в результате использования переводческого приема «модуляция».

10) Today is spent exploring the *dramatic* Isle of Skye with its amazing scenery, myths, and legends. – Проведите этот день, исследуя *очаровательный* остров Скай с его удивительными пейзажами, мифами и легендами.

В связи с несовпадением норм лексической сочетаемости в исходном языке и в языке перевода одиночный эпитет *dramatic*, характеризующий остров Скай (Шотландия), передан окказиональным переводческим соответствием *очаровательный* в результате использования переводческого приема «модуляция».

Некоторые словарные соответствия могут не являться эпитетами вовсе, в связи с чем переводчик прибегает к использованию переводческого приема модуляции:

11) Visit the *unmissable* Titanic Exhibition in the grounds of the shipyard where she was dreamed of, designed, and constructed. – Посетите *знаменитую* выставку, посвященную Титанику, которая проходит на верфи, где проект корабля был запланирован, разработан и реализован.

В связи с тем, что вариантное соответствие одиночного эпитета *unmissable*, характеризующего посвященную Титанику выставку, не является эпитетом (*unmissable* – который невозможно пропустить, мимо которого невозможно промахнуться, не промахнуться), эпитет передан окказиональным переводческим соответствием *знаменитый* в результате использования переводческого приема «модуляция».

При переводе с английского языка на русский язык одиночные эпитеты могут трансформироваться в эпитеты двуступенчатые:

12) Travel to Carrickfergus Castle, before travelling onward to the *world-famous* Carrick-a-Rede Rope Bridge. – Посетите замок Каррикфергус перед тем, как отправиться к *всемирно-известному* подвесному мосту Каррик-а-Рид.

Из-за несовпадения морфологической структуры эпитета в английском и русском языках, одиночный эпитет *world-famous*, характеризующий подвесной мост Каррик-а-Рид (Северная Ирландия), передан межуровневым переводческим соответствием *всемирно известный*,

которое представляет собой двуступенчатый эпитет.

13) Walk or cycle by the waterfront to the Sun Voyager sculpture and new Harpa National Concert and Conference Hall, designed with a *mesmerizing* façade by prominent artist Ólafur Elíasson. – Прогуляйтесь или прокатитесь на велосипеде по набережной до скульптуры «Сан-Вояджер» – скандинавского драккара, символизирующего солнце, – и нового государственного концертного зала и конференц-центра «Харпа», *гипнотически переливающийся всеми красками* фасад которого спроектирован выдающимся художником Олафуром Элиассоном.

В результате применения переводческой трансформации «экспликация», одиночный эпитет *mesmerizing*, характеризующий фасад государственного концертного зала «Харпа», передан фразой *гипнотически переливающийся всеми красками*, которое представляет собой двуступенчатый эпитет.

В связи с тем, что двуступенчатый эпитет обладает индивидуальной морфолого-синтаксической структурой, где наречие является незаменимым элементом, перевод такого эпитета с английского языка на русский язык следует осуществлять путем калькирования:

14) Meandering along paths, through intimate archways, you will discover *exquisitely designed* garden rooms, grand lawns, and an impressive arboretum. – Пройдя под изящной аркой во время прогулки по тропинке, Вы увидите *изысканно украшенный* зимний сад, идеальный газон и впечатляющий дендрарий.

Двуступенчатый эпитет *exquisitely designed*, характеризующий зимний сад Диффрин (Уэльс), передан переводческим соответствием-калькой *изысканно украшенный*.

Однако «в ряде случаев в переводах исходная морфологическая или синтаксическая структура не только модифицируется, но и заменяется совершенно другими морфолого-синтаксическими структурами» [5, с. 31], например:

15) Sample the *notoriously pungent* Icelandic delicacy Hákarl – fermented shark – at the Bjarnarhöfn, shark museum and farm. – Посетите акулью ферму-музей Бьярнархепн и попробуйте *известный своим пикантным вкусом* исландский деликатес хаукарль.

Двуступенчатый эпитет *notoriously pungent*, характеризующий исландский национальный деликатес, передан фразой *известный своим пикантным вкусом* в результате применения переводческой трансформации «экспликация», которая обусловлена несовпадением морфологической структуры двуступенчатого эпитета в английском и русском языках.

Таким образом, среди особенностей перевода эпитета с английского языка на русский язык можно выделить:

1. перевод окказиональным переводческим соответствием в результате применения переводческой трансформации «экспликация» и переводческого приема «модуляция», которые обусловлены стремлением переводчика добиться более точного понимания оригинала, а, следовательно – воспроиз-

- вести прагматический потенциал оригинала;
2. перевод межуровневым соответствием в результате применения переводческой трансформации «экспликация», которая обусловлена несовпадением морфологической структуры одиночного эпитета в исходном языке и в языке перевода, а также стремлением переводчика добиться более точного понимания оригинала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кузнец М.Д. Стилистика английского языка: пособие для студентов педагогических интитутов / М.Д. Кузнец, Ю.М. Скребнев. – Ленинград: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, Ленинградское отделение, 1960. – 175 с.
2. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка: учеб. пособие / И.В. Арнольд. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2002. – 384 с.
3. Кухаренко В.А. Практикум з стилістики англійської мови: Підручник / В.А. Кухаренко. – Вінниця: «Нова книга», 2000 – 160 с.
4. Любовская О.Л. Типы семантических отношений между компонентами двуступенчатого эпитета и способы его перевода на русский язык. / О.Л. Любовская // Вестник СПбГУ. Сер. 9. – СПб, 2011. – Вып. 3. – С. 134–139.
5. Любовская О.Л. Морфолого-синтаксические характеристики и приемы перевода двуступенчатого эпитета с английского на русский язык. / О.Л. Любовская. // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. – №36 (290). – С. 31–35.
6. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). Учебник для институтов и факультетов иностранного языка / В.Н. Комиссаров. – М.: Высшая школа, 1990. – 253 с.

© Соловьева Наталия Анатольевна (sologap@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕТАФОРА КАК ИНСТРУМЕНТ МАНИПУЛЯЦИИ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

METAPHOR AS A TOOL OF MANIPULATION IN POLITICAL DISCOURSE

Yu. Shekhovskaya
S. Usov
L. Absalyamova
I. Orivenko
T. Matvienko

Summary: The article deals with the function of metaphor as a stylistic trope in political discourse. The emphasis is placed on the analysis of materials of Russian and English-language mass media (mass media). Metaphor, having a high cognitive and emotional load, is used to form and transform the perception of reality, create vivid pictures, and manage public opinion. The study is based on a sample of 10 metaphors evenly distributed between the Russian-language and English-language sources. They were selected based on considering their expressiveness, frequency, and contextual relevance.

The application of the methods of critical discourse analysis and cognitive-metaphorical analysis allowed us to identify the ideological functions of the metaphors, cultural differences in their use and their manipulative potential. In Russian-language sources, metaphors often emphasize threats, conflicts, and internal tensions, whereas English-language sources focus on global influence, progress, and leadership. It has been shown that such differences reflect the peculiarities of the perception of political reality and political construction strategies in different countries reality and strategies of its constructions in different cultural and media contexts.

The results of the study confirm that metaphors not only simplify complex political processes, but also serve as a tool for directing cognitive and emotional reactions of the audience, forming stable ideological narratives. The paper emphasizes the significance of analyzing metaphors in modern media for the purpose of understanding the manipulative mechanisms of political discourse.

Keywords: metaphor, political discourse, manipulation, mass media, cognitive analysis, cultural differences, ideology, media, perception, public opinion.

Шеховская Юлия Андреевна

Кандидат филологических наук, доцент, Тюменское
высшее военно-инженерное командное ордена Кутузова
училище имени маршала инженерных войск

А.И. Прошлякова

Y.a.shekhovskaya@gmail.com

Усов Сергей Сергеевич

Старший преподаватель, Российская академия
народного хозяйства и государственной службы
при Президенте РФ, (г. Москва)

usov-ss@ranepa.ru

Абсальямова Лилия Фаритовна

Кандидат филологических наук, доцент, Сибайский
институт (филиал), Уфимский университет науки и
технологии

absalyam80@mail.ru

Оривенко Ирина Николаевна

Кандидат филологических наук, доцент, Российский
государственный аграрный университет – МСХА
им. К.А. Тимирязева, (г. Москва)

dartsk@mail.ru

Матвиенко Татьяна Игоревна

Кандидат педагогических наук, доцент, Челябинский
филиал, Военный учебно-научный центр,
Военно-Воздушных сил, «Военно-Воздушная академия
имени профессора Жуковского и первого к

осмонавта Ю.А. Гагарина»

mvtaty@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается функции метафоры как стилистического тропа в политическом дискурсе. Акцент делается на анализе материалов русскоязычных и англоязычных средств массовой информации (СМИ). Метафора, обладая высокой когнитивной и эмоциональной нагрузкой, используется для формирования и трансформации восприятия реальности, создания ярких образов и управления общественным мнением. Исследование основывается на выборке из десяти метафор, равномерно распределённых между русскоязычными и англоязычными источниками. Они были отобраны с учётом их выразительности, частотности и контекстуальной значимости.

Применение методов критического анализа дискурса и когнитивно-метафорического анализа позволило выявить идеологические функции метафор, культурные различия в их использовании и их манипулятивный потенциал. В русскоязычных источниках метафоры часто акцентируют угрозы, конфликты и внутреннюю напряжённость, тогда как англоязычные источники сосредотачиваются на глобальном влиянии, прогрессе и лидерстве. Было показано, что такие различия отражают особенности восприятия политической реальности и стратегий её построения в разных культурных и медиаконтекстах.

Результаты исследования подтверждают, что метафоры не только упрощают сложные политические процессы, но и служат инструментом управления когнитивными и эмоциональными реакциями аудитории, формируя устойчивые идеологические нарративы. Работа подчеркивает значимость анализа метафор в современных медиа для понимания манипулятивных механизмов политического дискурса.

Ключевые слова: метафора, политический дискурс, манипуляция, СМИ, когнитивный анализ, культурные различия, идеология, медиа, восприятие, общественное мнение.

Введение

Метафора является одним из ключевых инструментов формирования и трансформации восприятия реальности, активно используемым в политическом дискурсе. Она позволяет как скрыть сложные процессы за образами, понятными широкому кругу аудитории [6, с. 541], так и эффективно манипулировать общественным мнением, внушая определенные интерпретации событий [17, с. 201]. Через метафорические выражения политика наделяется эмоциональной окраской, а её участники - ролями, которые влияют на представления общества о правоте или неправоте различных сторон [10, с. 32].

Особую значимость метафоры как средства манипуляции приобретает в медиадискурсе, где интерпретация событий и их подача нередко оказываются решающими в борьбе за умы и сердца аудитории. Средства массовой информации используют метафоры для создания символического значения событий, государств и отдельных политических лидеров. В зависимости от культурных и лингвистических особенностей медиaprостранства выбор метафор может варьироваться, отражая как локальные, так и глобальные контексты [20, с. 50].

Целью данной статьи является исследование роли метафоры в качестве инструмента манипуляции в политическом дискурсе на примере материалов из русскоязычных и англоязычных СМИ. Будут проанализированы особенности использования метафор в различных культурных и политических контекстах, а также выявлены сходства и различия в контексте стратегий их применения.

Настоящее исследование позволяет не только понять механизмы воздействия метафор на аудиторию, но и выявить их роль в создании политической реальности.

Литературный обзор

Метафора как инструмент манипуляции в политическом дискурсе является предметом многочисленных исследований, отражающих междисциплинарный характер этой темы. Различные науки (лингвистика, политология, когнитивная наука и медиазнания) предлагают разные перспективы на роль метафоры в политической коммуникации.

В рамках когнитивной лингвистики метафора рассматривается не только как стилистический приём, но и как способ концептуализации и структурирования реально-

сти [24, с. 505]. В политическом дискурсе метафоры создают эмоционально заряженные образы, способствующие формированию общественного мнения. Например, метафоры с концептуальным ядром «война» часто используются для описания экономических кризисов или политических реформ, что придаёт событиям ощущение неотложности и мобилизует аудиторию к действиям [13, с. 126].

Политология исследует метафору с точки зрения её воздействия на политическую идентичность и легитимацию власти. Через метафорическое изображение политических лидеров, событий или процессов формируется специфическое восприятие реальности. Например, изображение государства как корабля, требующего сильного капитана, способствует укреплению идеи авторитарного управления [12, с. 2689].

Социолнгвистика и медиазнания акцентируют внимание на роли метафоры в медиадискурсе [7, с. 152]. СМИ активно используют метафоры для интерпретации политических событий, часто придавая им эмоциональную окраску и усиливая поляризацию мнений. Метафоры, описывающие стихийные бедствия или эпидемии используются для нагнетания страха, в то время как метафоры с концептуальным ядром «путь» либо «строительство» помогают подчеркнуть прогресс и стабильность [31, с. 148].

Кроме того, исследования показывают, что выбор метафор нередко отражает культурные и идеологические особенности общества. Например, в англоязычном дискурсе популярны метафоры с концептуальным ядром «спорт» и «бизнес», тогда как в русскоязычном дискурсе преобладают метафоры с концептуальным ядром «борьба» и «трагедия». Такая выборка позволяет исследовать не только язык, но и ценности, лежащие в основе общественного мышления [3; 8; 9; 11; 18].

Современные исследования также затрагивают вопросы критического анализа дискурса, направленного на выявление скрытых идеологических установок в метафорическом языке. Анализ показал, что метафоры могут как поддерживать существующие социальные структуры, так и становиться инструментом их разрушения [2; 21; 23].

Таким образом, литература по данной теме указывает на ключевую роль метафоры в создании и интерпретации существующей реальности. Исследования подтверждают, что метафоры не только влияют на специфическое восприятие реальности, но и формируют стратегии манипуляции, способствуя продвижению определённых идеологических взглядов.

Материалы и методы

В данном исследовании анализировалась роль метафор как инструмента манипуляции в политическом дискурсе, с акцентом на сравнение русскоязычных и англоязычных средств массовой информации (СМИ). Материалы исследования включают примеры метафор, извлечённые из публикаций, представленных в различных онлайн-источниках. Выборка состоит из десяти метафор. Пять метафор было взято из русскоязычных и пять из англоязычных источников, которые были отобраны на основе их выразительности, частотности употребления и контекста применения в политическом дискурсе.

Приведем примеры русскоязычных метафор:

- «Это лукавая статистика» [25].
- «Информационные войны стали главным оружием в современной политике» [5].
- «В предвыборной гонке участвуют более десяти кандидатов, но финишная прямая уже близко» [16].
- «Власть как опытный капитан ведет страну сквозь кризисы» [15].
- «Власть заботится о народе как о своих детях» [19].

Примеры англоязычных метафор:

- «America has tossed its cap over the wall of space!» [30].
- «I'm in the process of writing a comprehensive summary of the New World Order» [26].
- «Our economy needs major surgery to heal after this crisis» [29].
- «We must steer the ship of state through turbulent waters» [27].
- «Small businesses are the engine of our economy — we cannot let it stall» [28].

В нашем исследовании были применены следующие методы: критический анализ дискурса и когнитивно-метафорический анализ.

Был осуществлен критический анализ дискурса для выявления идеологических и манипулятивных функций метафор в политическом контексте. В рамках данного метода анализировались следующие аспекты:

- Контекст, в котором используется метафора, включая социальные, политические и культурные условия [1].
- Функция метафоры в тексте, которая заключается в создании эмоционального воздействия, легитимация власти, демонизация оппонентов или усиление определённой позиции [14].
- Влияние метафоры на восприятие событий аудиторией, включая оценку её манипулятивного потенциала [4].

Когнитивно-метафорический анализ позволил изучить, как метафоры структурируют восприятие реаль-

ности, формируя представления аудитории о политических событиях и процессах. Метод включал следующие этапы:

- Определение источникового домена метафоры (например, война, природа, строительство) и целевого домена (политика, экономика, конфликты) [21].
- Анализ концептуальных структур, формируемых метафорами, и их согласованности с доминирующими нарративами [1].
- Выявление механизмов, посредством которых метафоры воздействуют на когнитивные модели и эмоции аудитории [2].

Особое внимание уделялось сравнению использования метафор в русскоязычных и англоязычных источниках. Анализировались культурные и идеологические различия, влияющие на выбор метафорических образов, их интерпретацию и восприятие. Сравнительный подход помог выявить сходства и различия в стратегиях манипуляции с использованием метафор. Был осуществлен анализ культурных концептов англоязычного и русскоязычного метафорического дискурса СМИ.

Применение описанных методов к анализу примеров метафор позволило выявить несколько ключевых аспектов.

1. *Функциональная направленность метафор:* в русскоязычных источниках метафоры чаще фокусировались на создании образов угрозы, конфликта и недоверия. Англоязычные метафоры чаще использовались для демонстрации глобального лидерства, амбиций и стратегического доминирования.
2. *Культурные особенности метафор:* в русскоязычном дискурсе метафоры часто апеллируют к историческим и эмоционально заряженным образам, в то время как англоязычные метафоры фокусируются на прогрессе и инновациях.
3. *Потенциал манипуляции при помощи метафор:* обе группы источников активно используют метафоры для формирования общественного мнения, однако, русскоязычные СМИ чаще прибегают к эмоциональной поляризации, а англоязычные ориентируются на концепты глобальной ответственности и превосходства.
4. *Влияние на аудиторию при помощи метафор:* анализ показал, что метафоры значительно усиливают воздействие текстов на читателей, упрощая сложные политические процессы до понятных и эмоционально резонирующих образов.

Вышеописанные аспекты подтверждают, что метафоры являются неотъемлемой частью политического дискурса и используются для управления восприятием, подчёркивая значимость их изучения в контексте современных медиа.

Результаты

В результате проведённого анализа выявлены ключевые особенности использования метафор в политическом дискурсе русскоязычных и англоязычных СМИ, а также их влияние на восприятие аудитории.

1. *Тематика метафор.* В русскоязычных источниках преобладают метафоры, связанные с конфликтом, агрессией и угрозой. Англоязычные СМИ, напротив, чаще используют метафоры, отражающие глобальное влияние и амбиции, такие как «tossed its cap over the wall of space» или «New World Order», что акцентирует внимание на достижениях и лидерских качествах.
2. *Культурные различия.* Русскоязычные метафоры зачастую апеллируют к исторической памяти, традиционным ценностям и коллективному опыту. Например, метафоры, связанные негативными экономическими явлениями, вызывают сильные эмоциональные отклики. В англоязычных источниках доминируют образы прогресса, инноваций и стратегического планирования, которые апеллируют к рациональному мышлению и чувству национальной гордости.
3. *Манипулятивные функции.* Метафоры активно используются для формирования восприятия политической реальности. Русскоязычные СМИ чаще применяют метафоры для эмоциональной поляризации, создавая драматические образы. Англоязычные СМИ используют метафоры для укрепления положительного имиджа своих стран, подчеркивая силу, влияние и стабильность.
4. *Воздействие на восприятие со стороны аудитории.* Метафоры значительно упрощают сложные политические процессы, делая их понятными для широкого круга читателей, не только создавая яркие образы, но и направляя эмоциональную реакцию читателя, побуждая к определённой интерпретации событий.
5. *Сходства и различия.* Оба типа дискурса активно используют метафоры для объяснения сложных событий, однако выбор метафор отражает культурные, политические и идеологические особенности каждой медиасистемы.

Данные результаты подтверждают, что метафоры являются не только средством языкового выражения, но и мощным инструментом манипуляции, способным формировать политическую реальность и управлять общественным мнением. Они играют центральную роль в создании нарративов, способствующих продвижению определённых идеологических установок.

Выводы

В ходе исследования была подтверждена гипотеза о том, что метафоры играют ключевую роль в политическом дискурсе, выполняя не только коммуникативную,

но и манипулятивную функцию. Их использование в русскоязычных и англоязычных СМИ существенно отличается в зависимости от культурного и политического контекста.

1. *Метафоры как средство упрощения и эмоционализации.* Политический дискурс часто насыщен сложными концептами, которые требуют упрощения для массовой аудитории. Метафоры помогают сделать такие концепты доступными, одновременно усиливая эмоциональный отклик.
2. *Идеологическая окрашенность метафор.* Метафоры несут в себе идеологическую нагрузку, формируя определённые нарративы. В русскоязычном дискурсе метафорический акцент делается на внутренних угрозах и конфликтах, что поддерживает атмосферу напряжённости и консолидации вокруг власти. Англоязычные метафоры, напротив, направлены на создание образа глобального лидерства и инновационности.
3. *Манипулятивный потенциал.* Использование метафор позволяет направлять внимание аудитории в нужное русло, подчеркивая одни аспекты событий и умалчивая о других, что подтверждается примерами из обеих медиасистем, где метафоры активно используются для эмоциональной поляризации или оправдания политических решений.
4. *Культурные различия.* Выбор метафор тесно связан с культурным контекстом. Русскоязычные СМИ апеллируют к коллективному опыту и исторической памяти, в то время как британские СМИ ориентируются на глобальные достижения и технологические прорывы. Такое различие подчеркивает влияние культурных кодов на интерпретацию политической реальности.

Обсуждения

Роль метафоры в политической пропаганде. Результаты исследования показывают, что метафоры являются неотъемлемой частью политической пропаганды. Они позволяют воздействовать на восприятие массовой аудитории, формируя устойчивые ассоциации и эмоциональные реакции. Данный инструмент особенно эффективен в условиях высокой информационной насыщенности, когда внимание аудитории ограничено.

Эффективность когнитивно-метафорического анализа. Применение когнитивно-метафорического анализа позволило выявить скрытые механизмы воздействия метафор. Такой подход демонстрирует свою ценность для исследования не только лингвистических аспектов дискурса, но и его социально-политических имплементаций.

Перспективы дальнейших исследований. Выявленные различия в использовании метафор открывают новые горизонты для изучения межкультурной коммуникации и политической лингвистики. Например, анализ других языков или медиаплатформ может дополнить картину и углубить понимание роли метафоры в глобальном контексте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакарова Р.Г. Концептуальная метафора как средство манипулятивного воздействия в англоязычном политическом дискурсе / Р.Г. Абакарова П.М. Омарова // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 5. – С. 187–192. – EDN BOUGSW.
2. Анваров А.А. Прагматическая функция метафоры в политическом дискурсе / А.А. Анваров // NovalInfo.Ru. – 2022. – № 132. – С. 72–73. – EDN QNKIYJ.
3. Апресян К.Г. Метафора как средство выражения позитивной и негативной коннотации в политическом дискурсе Великобритании / К.Г. Апресян // Вестник Московского государственного областного университета. – 2020. – № 4. – С. 219–231. – DOI 10.18384/2224-0209-2020-4-1034. – EDN SETZNP.
4. Балабин В.В. Особенности функционирования сквозной метафоры в текстах политического дискурса / В.В. Балабин // Военно-филологический журнал. – 2022. – № 2. – С. 5–18. – EDN UNLBOQ.
5. Газета RU. Информационные войны стали главным оружием в современной политике. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gazeta.ru/politics/2023/07/11/17487538.shtml> (дата обращения: 25.02.2025).
6. Кабылов Т.Б. Компоненты и функции метафоры в современном политическом дискурсе / Т.Б. Кабылов, С.Р. Абдыкадырова, М.К. Тупчибаева // Бюллетень науки и практики. – 2022. – Т. 8, № 7. – С. 541–546. – DOI 10.33619/2414-2948/80/58. – EDN CLYPOV.
7. Категория информативности политической речи / С.С. Усов, О.В. Стрижкова, А.С. Калинина [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 1–1. – С. 152–155. – DOI 10.37882/2223-2982.2024.01.29. – EDN TEJ CZL.
8. Кауфова Л.А. Метафора в современном британском политическом дискурсе / Л.А. Кауфова, И.Б. Кауфова // Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования. – 2021. – № 2–1. – С. 100–107. – EDN KDXHWB.
9. Кочетова Г.Р. Метафора как средство выражения манипулятивной интенции в английском политическом дискурсе / Г.Р. Кочетова // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13, № 1–1. – С. 394–404. – DOI 10.34670/AR.2023.42.16.046. – EDN NHUJGI.
10. Крутова И.Н. Заголовок публицистического текста как формирующий регулянт эмотивно-дискурсивного пространства / И.Н. Крутова // Гуманитарные исследования. – 2018. – № 4(68). – С. 32–36. – EDN YQEZET.
11. Ли М. Способы перевода политической метафоры в политическом дискурсе на русском языке / М. Ли, Ю. Ли // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2022. – № 5(168). – С. 122–127. – EDN DJALWD.
12. Лонская А.Ю. Метафора в политическом дискурсе российских печатных СМИ как инструмент вербализации лингвокультурных реалий (1991–2008 гг.) / А.Ю. Лонская // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 14, № 9. – С. 2689–2694. – DOI 10.30853/phil210462. – EDN WQJJCQ.
13. Лю Л. Анализ концептуальной метафоры «война» в политическом дискурсе (на примере «Послания Президента РФ Федеральному собранию» / Л. Лю, Ч. Хуан // Политическая лингвистика. – 2022. – № 1(91). – С. 126–134. – DOI 10.26170/1999-2629_2022_01_14. – EDN COMIOP.
14. Молявина Е.А. Воздействующий потенциал метафоры и метонимии в политическом дискурсе / Е.А. Молявина // Вестник Московского информационно-технологического университета - Московского архитектурно-строительного института. – 2023. – № 1. – С. 83–87. – DOI 10.52470/2619046X_2023_1_83. – EDN KKNJES.
15. Первый канал, новости. Власть как опытный капитан ведет страну сквозь кризисы. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.1tv.ru/news> (дата обращения: 02.03.2025).
16. РБК. В предвыборной гонке участвуют более десяти кандидатов, но финишная прямая уже близко. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rbc.ru/politics/2021/09/14/6140234e9a79472d4d5f5c04> (дата обращения: 02.03.2025).
17. Речевые способы манипулятивного воздействия в политическом дискурсе / Н.Л. Харченко, И.Ю. Багдасарова, Н.С. Луценко [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – № 12. – С. 201–205. – DOI 10.37882/2223-2982.2022.12.35. – EDN ULQDMX.
18. Роль метафоры в современном англоязычном политическом дискурсе / Е.В. Плисов, А.В. Войнова, А.А. Ветошкин [и др.] // Казанская наука. – 2024. – № 2. – С. 212–214. – EDN ALMPVR.
19. Россия 24. Власть заботится о народе как о своих детях. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.vesti.ru> (дата обращения: 01.03.2025).
20. Содержательно-подтекстовый аспект информативности дискурса в публицистическом тексте / Н.С. Варфоломеева, С.С. Усов, И.Ю. Багдасарова [и др.] // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. – 2021. – № 4. – С. 50–55. – DOI 10.25586/RNU.V925X.21.04. P.050. – EDN BSLJZM.
21. Содержательно-подтекстовый слой информативности политического текста / С.Б. Цолоева, М.В. Брискер, Н.С. Варфоломеева [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 6–2. – С. 210–213. – DOI 10.37882/2223-2982.2024.6-2.39. – EDN XFYGGO.
22. Хазарян А.В. К вопросу о когнитивном потенциале метафоры в политическом дискурсе / А.В. Хазарян // Бюллетень гуманитарных исследований в междисциплинарном научном пространстве. – 2021. – № 1. – С. 136–138. – EDN YLYEMZ.
23. Харченко Н.Л. Категория фантастического в политическом дискурсе / Н.Л. Харченко // Инновации и инвестиции. – 2014. – № 7. – С. 204–206. – EDN XQYKYH.
24. Черкасова А.А. Интерпретационный потенциал концептуальной метафоры в политическом дискурсе: манипуляционный аспект (на материале английского языка) / А.А. Черкасова // Когнитивные исследования языка. – 2020. – № 3(42). – С. 505–509. – EDN YPCOPJ.
25. Чуприн В. Лукавая статистика показала уменьшение количества бедняков в России. [Электронный ресурс]. URL: <https://mk-ru.turbopages.org/mk.ru/s/economics/2023/05/04/lukavaya-statistika-pokazala-umenshenie-kolichestva-bednyakov-v-rossii.html> (дата обращения: 25.12.2024).

26. New World Order. Timeline of the New World Order. [Электронный ресурс]. URL: <https://thuletide.wordpress.com/2020/09/02/timeline-of-the-new-world-order/> (дата обращения: 25.12.2024).
27. Speech by Barack Obama. We must steer the ship of state through turbulent waters. [Электронный ресурс]. URL: <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office> (дата обращения: 25.02.2025).
28. Speech by Joe Biden. Small businesses are the engine of our economy — we cannot let it stall. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.whitehouse.gov/briefing-room> (дата обращения: 25.02.2025).
29. The New York Times. Our economy needs major surgery to heal after this crisis. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nytimes.com/2021/04/25/business/economy-recovery.html> (дата обращения: 25.02.2025).
30. Top 6 Great Metaphors in Presidential Speeches. [Электронный ресурс]. URL: <https://literarydevices.net/top-6-great-metaphors-in-presidential-speeches/> (дата обращения: 25.12.2024).
31. Vishnyakova A. Metaphor in political discourse / A. Vishnyakova, T. Kuzioma // Оригинальные исследования. – 2021. – Vol. 11, No. 1. – P. 148-151. – EDN YXHXUI.

© Шеховская Юлия Андреевна (Ya.shekhovskaya@gmail.com), Усов Сергей Сергеевич (usov-ss@ranepa.ru),
Абсальямова Лилия Фаритовна (absalyam80@mail.ru), Оривенко Ирина Николаевна (dartsk@mail.ru)
Матвиенко Татьяна Игоревна (mvtaty@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

- Absalyamova L.** – Associate Professor, Sibay Institute (branch), Ufa University of Science and Technology
- Al-Kaisi A.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, First Moscow State Medical University named after I.M. Sechenov; Associate Professor, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow)
- Ariunbold Ariunzajaa** – S.M. Kirov Military Medical Academy, St. Petersburg
- Babushkina E.** – Military University named after Prince A. Nevsky of the Ministry of Defense of the Russian Federation
- Bagdasarian E.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Moscow State Academy of Veterinary Medicine, and Biotechnology named after K.I. Skryabin
- Baldanova A.** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Buryat State Agricultural Academy named after V.R. Filippov, Ulan-Ude
- Bazvanova T.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "A.N. Kosygin Russian State University (Technology. Design. Art)"
- Bormin A.** – Moscow City Pedagogical University
- Bragina E.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, State Budgetary Institution "Institute of Economic Research", Donetsk
- Bratseva O.** – Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Yugra State University, Khanty-Mansiysk
- Butakova D.** – Postgraduate student of the Arab Philology Department, M.V. Lomonosov Moscow State University
- Chernenkova I.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Bryansk State Agrarian University
- Chervony A.** – Doctor of Philology, professor, Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch), FSBEI HPE "RGEU (RINH)"
- Chuprakova O.** – senior teacher, Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology named after K.I. Skryabin
- Danchuk O.** – Saint-Petersburg University of the Humanities and Social Sciences
- Dobrykh A.** – Candidate of Sociological Sciences, Khabarovsk Theological Seminary, a spiritual educational organization of Higher Education of the Khabarovsk Diocese of the Russian Orthodox Church; Associate Professor, Far Eastern Institute (Branch), All-Russian State University of Justice
- Efremov I.** – Postgraduate student, Kemerovo State University; Municipal Autonomous Educational Institution Secondary School No. 93, Kemerovo
- Fang Lina** – Lecture, Jilin normal university
- Fayzieva G.** – Doctor of Philology, Professor, Astrakhan State University

Our authors

- Filatova E.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, National Research University "Moscow Power Engineering Institute"
- Galan M.** – Deputy Director, Kherson State Pedagogical University
- Gezha M.** – senior teacher, Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology named after K.I. Skryabin
- Grechin D.** – Moscow State Pedagogical University
- Ignashina Z.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Financial University under the Government of the Russian Federation
- Issakova B.** – independent researcher
- Ivanov V.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, National Research University "Moscow Power Engineering Institute"
- Ivanova I.** – Lecturer, Kemerovo State Institute of Culture
- Ivaschenko T.** – Candidate of Cultural Studies, Associate Professor, Yugorsk State University, Khanty-Mansiysk
- Ivashchenko V.** – senior lecturer, Pacific national university (Khabarovsk)
- Kazambieva P.** – Postgraduate student, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Dagestan State University", Makhachkala
- Khan O.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ural State University of Railway Transport, Ekaterinburg
- Kolpakov A.** – Moscow State Pedagogical University
- Kondrakhina N.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow
- Konkol M.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, MGIMO University
- Kononok E.** – Senior Lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow)
- Kopayeva N.** – Candidate of Historical Sciences, Associate professor, Order Red Banner of Labor Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education, «Moscow Technical University of Communications and Informatics»
- Korobov O.** – Candidate of Biological Sciences, Omsk State University named after F.M. Dostoevsky
- Kozhanova L.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, FSBEI HE "Voronezh State University of Engineering Technology", Voronezh
- Lavrova I.** – Candidate of Historical Sciences, Associate professor, Order Red Banner of Labor Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education, "Moscow Technical University of Communications and Informatics"

Lukyanova S. – Assistant, Kazan (Volga Region) Federal University

Ma Qianli – postgraduate student, RSPU named after A.I. Herzen, Saint Petersburg

Marker S. – Pacific National University, Khabarovsk

Marukyan L. – Pacific national university (Khabarovsk)

Matvienko T. – Associate Professor, Chelyabinsk branch, Military Educational and Scientific Centre, "Air Force Academy named after Professor N.E. Zhukovsky, first cosmonaut Y.A. Gagarin"

Matyushina V. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Moscow State Institute of International Relations, Moscow

Melnichuk V. – Candidate of Military Sciences, Associate Professor, St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Melnic Ju. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Military Educational Institution of Higher Education "Military University named after Prince Alexander Nevsky"

Menshakova N. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Perm State National Research University

Nagieva E. – Candidate of Philological Sciences, Associate professor, S.M. Kirov Military Medical Academy, St. Petersburg

Nasrulla A. – postgraduate student, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education North Caucasian Federal University, Stavropol

Nikitina O. – Candidate of Culturology, Associate Professor, Udmurt State University, Izhevsk

Orivenko I. – Associate Professor, Russian State Agrarian University - Moscow Timiryazev Agricultural Academy

Petrenko O. – candidate of Philological Sciences, Associate Professor, FGBOU IN Bryansk GAU

Petrova O. – Candidate of Technical Sciences, Assistant Professor, Financial University under the Government of the Russian Federation

Potapchuk V. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Pacific National University (Khabarovsk)

Rybakova I. – Candidate of Philosophical Sciences, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

Salakhova E. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Chelyabinsk State University"

Savchenkov A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

Selivanov A. (Deacon Alexander Selivanov) – RN-Komsomolsk Refinery LLC

Semenchenco I. – Doctor of Historical Sciences, South Ural State University (national research university), Zlatoust

Semysheva V. – candidate of pedagogical sciences, associate professor, Federal state budgetary educational institution of higher education "Bryansk State Agrarian University"

Serebrova A. – Saint-Petersburg University of the Humanities and Social Sciences

Shekhovskaya Yu. – Associate Professor, Tyumen Higher Military Engineer Command School named after marshal of engineering troops A.I. Proshlyakov

Shtekhman E. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Military Educational Institution of Higher Education "Military University named after Prince Alexander Nevsky"

Shustova S. – Doctor of Philology, Professor, Perm State National Research University

Skopa V. – Doctor of Historical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences; Altai State Pedagogical University (Barnaul)

Smolentseva T. – Doctor of Technical Sciences, Associate Professor, RTU MIREA, Moscow

Snezhkova I. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Pacific State University

Soloveva N. – Candidate of Sciences (Pedagogy), assistant professor, of the Higher School of Social and Political Sciences Pacific National University, Khabarovsk

Suvorova A. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, South Ural State University (national research university), Zlatoust

Usov S. – Senior Lecturer, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow)

Velm I. – Doctor of Cultural Studies, Professor, Sarapul Polytechnic Institute (branch) Izhevsk State Technical University named after M.T. Kalashnikov

Voitenko F. – Teacher of foreign languages, secondary school No. 12, Taganrog

Yakutina M. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Financial University under the Government of the RF, Moscow

Yang Jing – Graduate student, Lecture, Xinjiang University

Yegipko D. – Postgraduate student, Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky St. Petersburg

Yuzhakova N. – Senior Lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

Zhang Xinxin – Candidate of Historical Sciences, Researcher, Moscow City Pedagogical University

Zhao Qian – Lecture, Jilin normal university

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускается.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» (e-mail: redaktor@nauteh.ru).