

ISSN 2223-2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№ 12-3 2024 (ДЕКАБРЬ)

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.

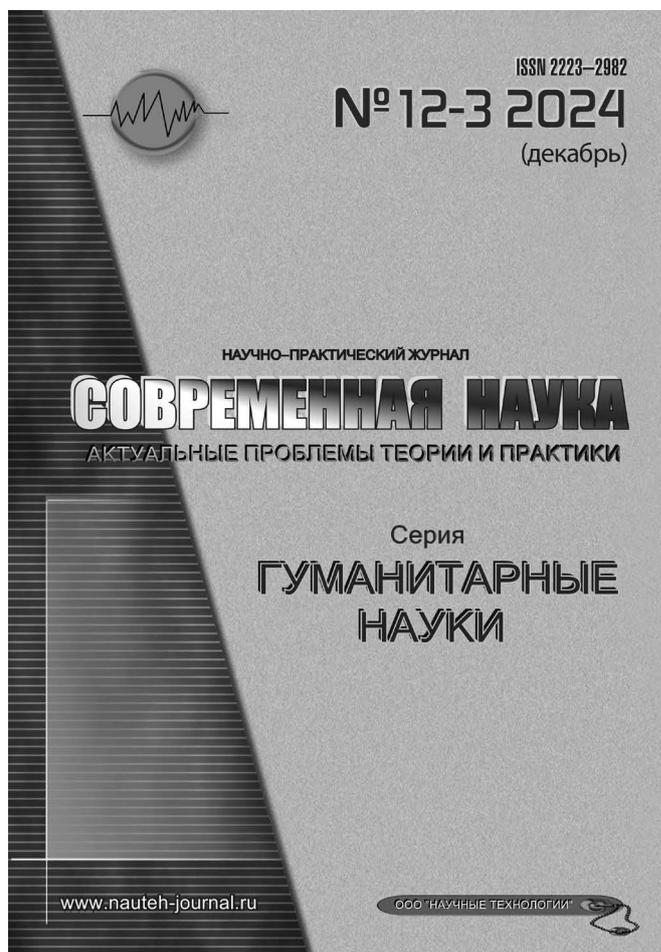
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки №12-3 (декабрь) 2024 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 16.12.2024 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.

Сидорова Марина Юрьевна — д.филол.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

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

Борисова-Лебедева М.Ю. – Деятельность культурно-просветительских обществ по типу общества изящных искусств в Санкт-Петербурге – Петрограде на территории Российской империи
Borisova-Lebedeva M. – The activities of cultural and educational societies like the society of fine arts in St. Peterburg – Petrograd on the territory of the Russian empire. 7

Вознюк И.В., Меньшикова Г.М. – Структурные особенности инициальных аббревиатур в английской военной лексике
Voznyuk I., Menshikova G. – Structural peculiarities of initial abbreviations in the English military lexis 11

Гусейнова А.А., Абдулпатахова Х.М. – Кавказ XIX века: политические изменения и влияние на горских евреев
Guseynova A., Abdulpatahova Kh. – 19th century caucasus: political changes and influence on mountain jews. 15

Гусейнова А.А., Абдулпатахова Х.М. – Социальное и правовое положение евреев Дагестана в XVII-XVIII вв
Guseynova A., Abdulpatahova Kh. – Social and legal status of jews of Dagestan in the XVII-XVIII centuries 20

Гусейнова Б.М. – К вопросу истории возникновения Елисуйского султанства
Huseynova B. – On the question of the history of the emergence of the Elisuy sultanate 24

Кореева Н.А. – Источники о судьбе чистопольского купеческого сына И.Н. Антропова после революции в фонде «Главного бюро по делам российских эмигрантов в Маньчжурии» государственного архива Хабаровского края
Koreeva N. – Sources about the fate of I.N. Antropov's Chistopol merchant son after the revolution in the fund of the "Main bureau for Russian emigrants in Manchuria" of the state archive of the Khabarovsk territory 27

Мороз И.А. – Анализ проблем развития торговли в Москве в 1950-60е годы
Moroz I. – Analysis of the problems of trade development in Moscow in the 1950s-60s 33

Муратов А.Э. – Нормы и законодательная практика в повседневной жизни мусульманских духовных лиц Оренбургской губернии. В I половине XIX века функции. Понятие полугерундия
Muratov A. – Norms and legislative practice in the daily life of muslim clergy persons Orenburg province. In the first half of the XIX century 37

Соколов А.С. – Дом Романовых как феномен генеалогической историографии XVIII в.
Sokolov A. – The House of Romanov as a phenomenon of genealogical historiography of the 18th century 44

Тарасова Л.В. – Сакральные и профанные аспекты медицины в Римской империи во II веке н.э. (по «Священным речам» Элия Аристиды)
Tarasova L. – Sacred and profane aspects of medicine in the Roman empire in the II century ad (according to the "Sacred tales" of Aelius Aristides) 48

Педагогика

Алферьева-Термсикос В.Б., Шубович В.Г. – Формирование информационной культуры младших школьников посредством технологий искусственного интеллекта
Alferyeva-Thermsikos V., Shubovich V. – Formation of information culture of primary schoolchildren through artificial intelligence technologies 53

Арзуманова Р.А., Гостева Ю.Н., Бокижанова Г.К. – Коммуникативно-речевые аспекты профессионально-делового общения в современной поликультурной образовательной среде

- Arzumanova R., Gosteva Yu., Bokizhanova G.* – Communicative and speech aspects of professional and business communication in a modern multicultural educational environment 59
- Арзуманова Р.А., Гостева Ю.Н., Бокижанова Г.К.** – Проблемы лингвокультурной адаптации иностранных студентов-билингвов на занятиях по русскому языку и культуре речи
Arzumanova R., Gosteva Yu., Bokizhanova G. – Problems of linguistic and cultural adaptation of foreign bilingual students in Russian language and speech culture classes. 64
- Ахмадиева Э.В.** – Условия и факторы, оказавшие влияние на развитие системы военного образования сухопутных войск ВС РФ
Akhmadieva E. – Conditions and factors that influenced the development of the military education system of the Russian Federation's ground forces. 68
- Варданян Ю.В., Кечина М.А.** – Развитие эмоциональных ресурсов будущего вожатого как условие сохранения психологической безопасности подростков
Vardanyan Yu., Kechina M. – The development of the emotional resources of the future counselor as a condition for maintaining the psychological safety of adolescents. 71
- Гарифуллин Р.Ш., Тазиева З.Н.** – Исследование мотивации студентов к двигательной активности в зависимости от их физической подготовленности
Garifullin R., Tazieva Z. – The study of students' motivation for physical activity depending on their physical fitness. 77
- Голубева Ю.В.** – Показатели сформированности читательской грамотности по иностранному языку и критерии их оценки
Golubeva Yu. – Indicators of the formation of reading literacy in a foreign language and criteria for their assessment 81
- Грошев Н.Б.** – Вызовы времени и новые модели образовательной среды духовной семинарии
Groshev N. – Challenges of the time and new models of the educational environment of the theological seminary 85
- Гусева Т.К.** – Предметно-интегрированное обучение как реализация интегрального подхода в педагогике
Guseva T. – Subject-integrated learning as an implementation of integrated approach in pedagogics. 90
- Евтушенко И.Н., Бехтерева Е.Н., Колосова И.В., Иванова И.Ю., Терещенко М.Н.** – Формирование базовых коммуникативно-речевых навыков и умений иностранного языка у детей дошкольного возраста с помощью сенсорных эталонов
Yevtushenko I., Bekhtereva E., Kolosova I., Ivanova I., Tereshchenko M. – Formation of basic communication and speech skills and foreign language skills in preschool children using sensory standards. 97
- Ермолаев А.П., Савченко С.В.** – Использование элементов круговой тренировки для оптимизации тренировочной нагрузки лыжниц в подготовительном периоде
Ernolaev A., Savchenko S. – The use of circular training elements to optimize the training load of skiers in the preparatory period. 103
- Ильяшенко А.А.** – Комплексная образовательная программа для детей дошкольного возраста как способ стандартизации творческой деятельности дошкольников в школах искусств
Ilyashenko A. – Comprehensive educational program for preschool children as a way to standardize creative activities of preschool children in art schools 107
- Кириченко Е.Б.** – Влияние социальных факторов на развитие семейного образования
Kirichenko E. – The influence of social factors on the development of homeschooling 112
- Климахин О.И., Дубасова О.Н., Зуров А.М.** – Электронные источники как одна из существенных основ на занятиях по дисциплине «иностраный язык»
Klimakhin O., Dubasova O., Zurov A. – Electronic sources as one of the main materials in foreign language classes. 117

Кудирмекова Н.И. – Становление и развитие системы повышения квалификации педагогов в Республике Алтай (1920-1960 гг.) <i>Kudirmekova N.</i> – Formation and development of the teacher training system in the Altay Republic (1920-1960).....120	Прокопцева Н.В., Прокопцев В.О., Дробязко Д.Г. – Возможности применения цифровых технологий при подготовке сотрудников ОВД <i>Prokoptseva N., Prokoptsev V., Drobyazko D.</i> – Possibilities of using digital technologies in training police officers.....149
Лазарева А.С. – Иноязычные потребности взрослых обучающихся иностранным языкам в плюрилингвальной корпоративной среде <i>Lazareva A.</i> – Foreign language needs of adults learning foreign languages in a plurilingual corporate environment.....125	Сафина А.Ф., Вахидова Л.В. – Самостоятельная работа студентов в техническом вузе: сущность и принципы ее организации <i>Safina A., Vakhidova L.</i> – Independent work of students in a technical university: essence and principles of its organization153
Мандрук И.В. – Современные тенденции в системе повышения квалификации учителя-филолога: российский и зарубежный опыт <i>Mandruk I.</i> – Modern trends in the system of professional development for philology teachers: Russian and foreign experience.....129	Хэ Цзэ – Формирование межкультурной коммуникативной компетенции в метафорической перспективе <i>He Ze</i> – Formation of intercultural communicative competence in metaphorical perspective.....158
Мельникова К.А. – Научно-педагогический текст в процессе подготовки преподавателей иностранного языка <i>Melnikova K.</i> – Scientific and pedagogical text in the process of training foreign language teachers134	Шумакова Н.С., Яковлева И.М. – Особенности обучения математическим представлениям младших школьников с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями <i>Shumakova N., Yakovleva I.</i> – Features of teaching mathematical concepts to younger students with autism spectrum disorders and intellectual disabilities162
Михеева А.Н. – Опыт формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников на основе современных подходов к обучению английскому языку <i>Mikheeva A.</i> – The experience of forming communicative universal learning activities of primary school students based on modern approaches to English teaching139	Щербина Е.Н. – Современные тенденции в мировых системах школьного образования <i>Shcherbina E.</i> – Contemporary trends in the world systems of school education.....168
Николаева Е.А., Десяева Н.Д., Ассуирова Л.В., Жиндеева Е.А., Криворотова Э.В. – Филологический анализ текста при изучении зарубежной литературы в школе <i>Nikolaeva E., Desyaeva N., Assuirova L., Zhindeeva E., Krivorotova E.</i> – Philological analysis of the text in the study of foreign literature at school144	Щербина Е.Н. – Понятие толерантности в междисциплинарном поле исследований <i>Shcherbina E.</i> – The concept of tolerance in the interdisciplinary field of research175
	Ямбаева Н.В., Блинова М.Л. – Проектирование модели подготовки будущих учителей физической культуры к организации соревновательной деятельности <i>Yambaeva N., Blinova M.</i> – Designing a model for training future physical education teachers for organizing competitive activities181

Алиева С.А. – Зоофитонимы в русском и кумыкском языках
Alieva S. – Zoophytonyms in Russian and Kumyk languages184

Алтабаева Е.В., Ван Мэнъяо – Концептуальное пространство прощения в русской и китайской лингвокультурах
Altabaeva E., Wang Mengyao – Conceptual space of forgiveness in Russian and Chinese linguocultures188

Баскина Э.С., Расторгуева Н.Е. – Особенности и проблемы развития национальной печати (на примере прессы Еврейской автономной области)
Baskina E., Rastorgueva N. – Features and challenges of national press development (based on the example of the Jewish Autonomous Region's media)193

Гилязова А.Е. – Понятие и содержание языковой личности
Gilyazova A. – The concept and content of the linguistic personality198

Григорьев А.В. – Слова «лечение» и «лечьба» с точки зрения словообразования и употребления в текстах XI–XVIII вв.
Grigorev A. – Words "лечение" and "лечьба" in the aspect of formation and usage in the texts of the XI–XVIII centuries.202

Грязнова А.Т., Логинов А.В. – Дискурсивный анализ языка фантастического рассказа В.Я. Брюсова «Торжество науки» («Не воскрешайте меня!»)
Gryaznova A., Loginov A. – Discourse analysis of the language of the science fiction story by V.Ya. Bryusov "The Triumph of Science" ("Don't resurrect me!")205

Лельхова Ф.М. – Лексико-семантическая и ареальная характеристика наименований ягодных растений и их диалектных синонимов в хантыйском языке
Lelkhova F. – Lexico-semantic and areal characteristics of the names of berry plants and their dialect synonyms in the Khanty language211

Ли Цзяхэн – Лингвопрагматические и лингвоаксиологические характеристики русскоязычных материалов о Л. Слуцком в качестве тренера китайского футбольного клуба
Li Jiaheng – Linguistic, pragmatic, and axiological characteristics of Russian-language materials about L. Slutsky as a coach of Chinese football club.217

Логинов А.В., Грязнова А.Т. – Градуальная семантика интеррогативных предложений
Loginov A., Gryaznova A. – The graded semantics of interrogative sentences.222

Орлова С.Н. – Скрытая сила метафор: к вопросу о лингвокогнитивных механизмах в англоязычной рекламе
Orlova S. – The hidden power of metaphors: on the issue of linguocognitive mechanisms in English-language advertising226

Писаревская Н.С. – Медиакommunikация как инструмент трансляции знаний в цифровом мире
Pisarevskaya N. – Media communication as a tool for knowledge transmission in the digital world231

Хайбулаева М.М. – Фразеологизмы с компонентом-орнитонимом, актуализирующие концепт «человек» в аварской языковой картине мира
Khaibulaeva M. – Phraseological units with an ornithonym component that actualize the concept of "human" in the Avar language worldview.235

Шафииков С.Г. – Алкогольное опьянение и семантический анализ алконимов чешского языка
Shafikov S. – Alcoholic inebriation and a semantic analysis of alconyms in the Czech language.238

Информация

Наши авторы. Our Authors.242

Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале244

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИХ ОБЩЕСТВ ПО ТИПУ ОБЩЕСТВА ИЗЯЩНЫХ ИСКУССТВ В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ – ПЕТРОГРАДЕ НА ТЕРРИТОРИИ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ

Борисова-Лебедева Маргарита Юрьевна
старший научный сотрудник,
ФГБУК Музей политической истории России
margolebedeva@mail.ru

THE ACTIVITIES OF CULTURAL AND EDUCATIONAL SOCIETIES LIKE THE SOCIETY OF FINE ARTS IN ST. PETERBURG – PETROGRAD ON THE TERRITORY OF THE RUSSIAN EMPIRE

M. Borisova-Lebedeva

Summary: The article introduces the reader one of the pages in the history of cultural and educational institutions in Russia. At the end of the XIX c. – the beginning of the XX c. there was a wave for the formation of such communities. The author analyzed the special literature and archival sources on their history. As a result, some characteristic features in the activities of various Societies were identified.

Keywords: Russian Empire, Society of Fine Arts, intelligentsia, cultural and educational organizations, pre-revolutionary period.

Аннотация: Статья знакомит читателя с одной из страниц истории культурно-просветительских организаций в России. В конце XIX в. – начале XX в. пошла волна на образование таких сообществ. Автор проанализировал специальную литературу и архивные источники по их истории. В итоге были выявлены некоторые характерные черты в деятельности различных Обществ.

Ключевые слова: Российская империя, Общество изящных искусств, интеллигенция, культурно-просветительские организации, дореволюционный период.

В последнее время исследователи всё чаще интересуются темой организации различных культурно-просветительских образований на территории Российской империи в конце XIX в. – начале XX в. В это время в различных регионах страны организовывали разнообразные Общества любителей искусств, привлекавшие своей деятельностью как интеллигенцию, так и рабочих, солдат и матросов. В цели данных сообществ входило приобщение разнообразных слоев населения к искусству: театральному, музыкальному, литературному и художественному. Уделялось также внимание и социально-воспитательной стороне работы. По всей Империи проводили театральные и музыкальные спектакли и концерты, художественные выставки и экскурсии, лекции на научные темы, чаепития, открывались народные библиотеки.

В настоящей статье речь пойдет только о тех культурно-просветительских организациях, характер работы которых сходен с Обществом Изящных Искусств, развернувшим свою деятельность в Санкт-Петербурге – Петрограде с 1908 по 1921 гг.

География создания таких Обществ широка: от Одессы до Урала. В одном только Санкт-Петербурге при Лиге

образования было создано несколько культурно-просветительских организаций. Лига основывала курсы для учителей, издавала журнал «Просвещение», занималась проблемами начальной школы. При ней работало и Общество Изящных Искусств – культурно-просветительское объединение, занимавшееся распространением искусства среди широких масс населения, например, через проведение различных концертов и выставок.

При Лиге состояло еще несколько учреждений. Одним из них было Общество содействия внешкольному просвещению, в задачи которого входила организация библиотек, музеев, народных университетов, вечерних курсов и лекций. Вторым – Университетское общество, занимавшееся вопросами высшего образования и открытием частных вольных высших школ и университетов. Лига образования также создала Всероссийское общество образования и воспитания ненормальных детей. Эта структура в своей работе делала упор на изучение такого направления в педагогике как педология, которое объединяло и совмещало подходы различных наук: психологии, медицины и биологии в лечении детей с дефектологическими отклонениями.

Данные организации были доступны для всех сло-

ев населения и существовали на благотворительные средства, а также на членские взносы, оплачиваемые по квитанциям участниками и сотрудниками самих объединений. Жертвователями становились меценаты и обычные граждане Российской империи. Большинство из Обществ прекратило свое существование после 1917 г., но некоторые из них смогли восстановить работу в современной России.

Различные образовательные и культурно-просветительские общества начали возникать на территории Российской Империи на рубеже XIX-XX вв. Эти объединения создавались по инициативе интеллигенции для просвещения народных масс. Они носили похожие названия, например, Общество любителей изящных искусств или Общество поощрения изящных искусств.

Все объединения находились под строгим контролем со стороны государственных структур. Любая организационная деятельность, проведение собраний и мероприятий, создание уставов — все это не проходило мимо местных градоначальников, без их подписи и разрешения нельзя было даже составить программу лекций и экскурсий.

Отношение властей к таким обществам напрямую зависело от политических устоев и настроений в стране: то оно становилось более-менее лояльным, то, наоборот, начинало «закручивать гайки». В большей степени это касалось тех организаций, которые находились в Санкт-Петербурге и Москве. А на окраинах и в провинции они чувствовали себя гораздо свободнее.

Так, на территории Белоруссии удалось организовать большое количество таких организаций – не менее 50. Об этом пишет кандидат исторических наук О.А. Симанова в статье «Минские культурно-просветительские общества и их роль в развитии русско-белорусских культурных связей в XIX в. – начале XX в.» [17, с. 149-156]. Одним из таких сообществ стало Музыкальное Минское общество. Оно появилось в 1880 г., а в 1898 г. стало секцией Общества любителей изящных искусств. Структура занималась организацией спектаклей, концертов, публичных лекций, выставок, открывала музыкальные школы и библиотеки.

О.А. Симанова отмечает, что к 1905 г. деятельность общества приобрела политический окрас. Особенно ярко это изменение повлияло на деятельность драматической секции, чьи постановки отражали происходившие в стране изменения. Власти не могли не отметить перемен в направлении работы организации, и в 1906 г. она была закрыта. Стоит отметить, что Общество любителей изящных искусств по своей структуре, нормативным актам и по проводимым мероприятиям очень похоже на Общество Изыщных Искусств в Санкт-Петербурге. Оно

также делилось на секции, в том числе Музыкальную, Литературную и другие.

Более масштабную деятельность по сравнению с Петроградским объединением, развернуло Одесское общество изящных искусств, которое появилось в 1863 г. В 1865 г. им была открыта Рисовальная школа, а в 1899 г. – Городской музей изящных искусств. Туда попадали картины тех, кто учился в школе (список картин Общества приводится в отдельной статье В.А. Абрамова и С.А. Седых) [1, с. 141-147], а позже учеников Художественного училища, которое открылось в 1900 г. [18, с. 87-88]. Должность руководителя Общества в разное время занимали светлейший князь Семен Михайлович Воронцов (1823-1882), Великий князь Владимир Александрович (1847-1909), архитектор, академик, педагог Франц Осипович Моранди (1811-1894). Как и другие похожие организации, Одесское Общество имело свой устав [21] и составляло отчеты о проделанной работе [12].

Ещё одним регионом, где появилась похожая структура, стал Саратов. В нем в 1889 г. по инициативе хранителя Радищевского музея Анания Львовича Куца было основано Общество любителей искусств. Однако оно просуществовало недолго — лишь до 1903 г., в отличие от многих других похожих объединений. Из статей о деятельности Общества А.Э. Рудяковой [14, с. 35-42] и Е.К. Савельевой [15, с. 92-99] можно узнать, какие в нем были отделы (музыкальный, художественный и литературный), о его работе в области образования (открытии музыкальной школы) и о тех мероприятиях, которые оно проводило: концертах, выставках и лекциях.

В другом волжском городе — Симбирске (теперь Ульяновске) — было учреждено несколько художественных общедоступных организаций. Например, Общество изящных искусств, которое просуществовало с 1896 до 1907 гг., музыкально-драматическое и художественное общество. В статье Е.Л. Силантьевой «История создания художественных общественных объединений» [16, с. 38-42] описываются структура этих культурно-просветительских сообществ – то есть те отделения, которые они имели, а также проводимые ими мероприятия.

Подохожие организации формировались и на периферии Российской Империи. Одно из таких Обществ существовало на Кавказе, в Тифлисе, с 1873 по 1921 г. Оно занималось распространением художественного образования, устройством выставок, учебных групп. О деятельности данного Общества можно судить по официальным документам (по отчетам Кавказского общества поощрения изящных искусств [8; 9; 10; 11] и уставу объединения [20]) и научным трудам (монография Ш. Амираншвили «История грузинского искусства» [2] и сборник, составленный Д.Я. Северюхиным и О.Л. Лейкинд «Золотой век художественных объединений в России и СССР» [6]).

В Эстонии, в то время являвшейся частью Российской империи, существовало Ревельское русское общество любителей изящных искусств «Гусли». Оно зародилось в 1858 г. и несколько раз прерывало свою деятельность, в том числе в 1916 г. С 1888 г. объединение располагалось в здании Ревельского русского общественного собрания. Данных о нем сохранилось не так много, в первую очередь мы узнаем о его работе из Краткого исторического очерка Ревельского русского общественного собрания за 25 лет его существования [13] и журнала «Гамаюн», печатавшегося в Таллине [3]. Окончательно Общество прекратило свое существование в 1930-е гг., что известно из статьи Татьяны Червовой «Общество “Гусли” в Ревеле...» [23].

В Сибири также было организовано несколько подобных сообществ. Одним из таких стало Общество художников и любителей изящных искусств Степного края, созданное в 1916 г. в Омске и просуществовавшее до 1919 г. [6, с. 197]. Согласно уставу [22] оно было устроено для объединения художников Степного края, устройства художественно-промышленной школы, распространения идей в народные массы, организации выставок, лекций, экскурсий, охраны памятников старины.

Самым удаленным от центра страны объединением стало Владивостокское общество поощрения изящных искусств. Оно возникло в 1900 г. и прекратило свое существование в 1910 г. Во время своей деятельности оно занималось устройством выставок и организацией рисовальных классов, о чем говорит устав Общества [19]. Также об этом формировании можно узнать из уже упоминавшегося ранее сборника «Золотой век художественных объединений в России и СССР».

Разнообразные культурно-просветительские общества учреждались и в небольших селениях. Например, в городе Малмыже¹ по инициативе местной творческой интеллигенции было создано локальное общество любителей изящных искусств. Оно просвещало бедные слои населения: проводило публичные выступления, спектакли и собрания с чаепитиями. Более подробно ознакомиться с деятельностью упоминаемого Общества можно в статье Н.С. Копиновой «Роль Малмыжского Общества любителей изящных искусств в организации досуга населения в конце XIX – начале XX века» [7, с. 95-98].

Иногда организации могли объединять несколько расположенных рядом населенных пунктов, таким примером может служить Ростовско-Нахичеванское на Дону общество изящных искусств, просуществовавшее с 1905 по 1919 гг. [4]. Оно устраивало различные концерты, поддерживало местные рисовальные классы, а с 1911 г. начало проводить и выставки [5]. Существовало объедине-

ние в первую очередь на пожертвования богатых купцов и промышленников.

В этой статье мы кратко остановились на небольшой части организаций, появившихся в конце XIX – начале XX веков по всей Российской империи и похожих по своему типу и характеру на Санкт-Петербургское Общество изящных искусств. Точно неизвестно, сколько вообще существовало различных Обществ любителей изящных искусств, так как литературы по данному вопросу немного. Но с каждым годом выявляется все больше таких объединений, чьи документы и материалы хранятся в различных музеях и архивах страны.

Однако и настоящих примеров достаточно для того, чтобы выявить некоторые общие особенности деятельности подобных Обществ:

1. Эти организации основывались интеллигенцией для объединения творческих людей по интересам. Участники объединений устраивали концерты, выпускали спектакли и проводили выставки, чтобы осуществлять культурно-просветительскую работу среди народных масс.
2. Каждое такое сообщество создавалось по строгому регламенту. Одним из обязательных условий для реализации деятельности было составление устава, в котором прописывались цели и задачи, а также мероприятия и действия, отвечавшие замыслам объединения. В этих Обществах также была строгая структура во главе с председателем и его помощниками (органы управления), а также делением на секции или отделы, у каждого из которых был свой руководитель. Обязательно проводились собрания членов организации для решения всевозможных текущих вопросов и составления программы мероприятий. Секретарям необходимо было вести протокол встреч и оформлять отчеты о проделанной работе и потраченных финансах. Саму деятельность Обществ можно условно разделить на два направления. Первое – организация мероприятий: выставок, концертов, экскурсий, спектаклей, лекций, семейных вечеров, балов, второе – устройство общественных культурных и образовательных заведений: школ, курсов, библиотек, столовых, чайных, училищ, музеев.
3. Такие объединения, помимо прямой работы, также занимались поиском дополнительного финансирования, так как одних взносов от членов обществ было недостаточно. Подспорьем для организации различных мероприятий являлись пожертвования со стороны меценатов и государственных структур. Стоит отметить, что не все мероприятия – спектакли, выставки, концерты, экс-

¹ Малмыж – город в Кировской области, административный центр Малмыжского района.

курсии - были бесплатными, на большую часть из них продавались билеты, правда, чаще всего стоимость их была чисто символическая. А вот работа в сообществах велась на добровольных началах. Изредка могли выплатить небольшой гонорар, если позволяли доходы от мероприятий, но часто от такой практики во время работы организаций отказывались.

4. Характер деятельности части Обществ с течением времени изменился. Если изначально они создавались с чисто культурно-просветительскими и образовательными функциями, то со временем (во время Первой русской революции 1905-1907 гг. или во время Первой мировой войны) могли менять свою направленность на агитационно-пропагандистскую.
5. Деятельность организаций находилась под строгим государственным контролем. Часть объеди-

нений столкнулась с вмешательством в их дела. Доходило до того, что объединениям приходилось редактировать уставы. А иногда доходило и до полного прекращения деятельности. При этом большинство из них изначально открывалось с разрешения различных министерств, городских и губернских властей.

Несомненно, материалы, освещающие структуру, историю и характер деятельности многочисленных просветительских общественных организаций, возникших в различных регионах Российской империи, важны для понимания культурных процессов, которые происходили на рубеже XIX-XX вв. Участие в жизни дореволюционной и революционной России этих организаций недостаточно изучено. Хотя это важный аспект, который поможет составить картину происходящего в стране в то время.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамов В.А., Седых С.А. Список картин Одесского общества изящных искусств // Вісник Одеського художнього музею», №2. С.141-147.
2. Амиранашвили Ш. История грузинского искусства. М.: «Искусство», 1963. 463 с.
3. Гамаюн, 1925, №1 // Кленски Дм. «Русская Эстония между двух мировых войн»: Общество «Гусли», 1932. (Перепечатано историком В.А. Бойковым). URL: <https://slavia.ee/history/istoriya-filosofii-2/14170-russkaya-estoniya-mezhdu-dvukh-mirovykh-vojn-obshchestvo-gusli> (дата обращения: 29.08.2024).
4. ГАРО. Ф. 136. Ростово-Нахичеванское-на-Дону Общество изящных искусств. Оп. 1. 1905-1919.
5. Государственное бюджетное учреждение культуры Ростовской области «Ростовский областной музей краеведения». ПИКр-2619. Каталог 1-й Весенней выставки Ростово-Нахичеванского-на-Дону Общества изящных искусств. 1911 г.
6. Золотой век художественных объединений в России и СССР/Сост.: Д.Я. Северюхин, О.Л. Лейкинд. СПб, 1992. 400 с.
7. Копинова Н.С. Роль Малмыжского Общества любителей изящных искусств в организации досуга населения в конце XIX - начале XX века // Вестник Удмуртского университета. Серия история и филология. 2013, № 3. С.95-98.
8. Отчет Кавказского общества поощрения изящных искусств за 1874 год. Тифлис, 1875. 71 с.
9. Отчет Кавказского общества поощрения изящных искусств за 1877 год. Тифлис, 1878. 31 с.
10. Отчет Кавказского общества поощрения изящных искусств за 1886-1889 года. Тифлис, 1889. 15 с.
11. Отчет Кавказского общества поощрения изящных искусств с 1902 г. по 1 сентября 1904 г. Тифлис, 1904. 28 с.
12. Отчет Одесского Общества изящных искусств (1865-1875). Одесса, 1875. 98 с.
13. Панченко В.К. Краткий исторический очерк Ревельского русского общественного собрания за 25 лет его существования. Ревель, 1913. 15 с.
14. Рудякова А.Э. Деятельность Общества любителей изящных искусств в Саратове // PHILHARMONICA. International Music Journal. 2019. № 1. С. 35 - 42.
15. Савельева Е.К. Общество любителей изящных искусств в Саратове: Конец XIX – начало XX века // Художественные коллекции музеев и традиции собирательства: Материалы шестых Боголюбовских чтений, посвященных 175-летию со дня рождения А.П. Боголюбова 28-31 марта 1999 года / Отв. ред. Г.М. Кормакулина. Саратов, 1999. С. 92-99.
16. Силантьева Е.Л. История создания художественных общественных объединений // Декоративное искусство и предметно-пространственная среда. Вестник МГХПА. 2010. №4. С.38-42.
17. Симакова О.А. Минские культурно-просветительские общества и их роль в развитии русско-белорусских культурных связей в XIX — начале XX в. / О.А. Симакова // Российские и славянские исследования: Сб. науч. статей. Вып. 1 / Редкол.: О.А. Яновский (отв. ред.) и др. Мн.: БГУ, 2004. С. 149–156.
18. Солодова В.В. От Художественного училища Одесского общества любителей изящных искусств к Одесским Государственным свободным художественным мастерским // Свободные государственные художественные мастерские. Из столицы – в регионы. 1918-1920-е гг. 2018. С. 87-88.
19. Устав Владивостокского общества поощрения изящных искусств. Владивосток, 1900.
20. Устав Кавказского общества поощрения изящных искусств. Тифлис, 1877. 41 с.
21. Устав Общества Изыщных Искусств в Одессе. Одесса, 1911. 11 с.
22. Устав Общества художников и любителей изящных искусств Степного края. Омск, 1916.
23. Червова Т. Общество «Гусли» в Ревеле. К 140-летию первого в Эстонии русского культурного общества // Газета "Молодёжь Эстонии", 6.09.2004.

© Борисова-Лебедева Маргарита Юрьевна (margolebedeva@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИНИЦИАЛЬНЫХ АББРЕВИАТУР В АНГЛИЙСКОЙ ВОЕННОЙ ЛЕКСИКЕ

STRUCTURAL PECULIARITIES OF INITIAL ABBREVIATIONS IN THE ENGLISH MILITARY LEXIS

I. Voznyuk
G. Menshikova

Summary: The article summarizes different approaches to typological classification of English abbreviations in Russian and foreign linguistics. In the practical part of the work the authors describe structural peculiarities of initial abbreviations. This type of abbreviation constructions outnumbers other types in the context of English military lexis. Along the basic initial abbreviations, other structural schemes combining initial formation type with elimination of notional and function words and with saving of construction elements of the original word combination are analyzed.

Keywords: abbreviated word, abbreviation construction, structural typologization, initialism, English military lexis, structural scheme.

Вознюк Ирина Владимировна

Кандидат филологических наук, Военный ордена Жукова университет радиоэлектроники, г. Череповец
hvilinka@yandex.ru

Меньшикова Галина Михайловна

Кандидат филологических наук, Военный ордена Жукова университет радиоэлектроники, г. Череповец
expo2007f@mail.ru

Аннотация: В статье обобщаются подходы к типологизации английских аббревиатур в отечественной и зарубежной лингвистике. В практической части работы авторы исследуют структурные особенности инициальных аббревиатур. Данный тип аббревиатурных конструкций численно превосходит другие в контексте английской военной лексики. В работе наряду с простыми инициальными аббревиатурами описываются структурные схемы, сочетающие инициальный способ образования с приемом элиминации знаменательных слов и служебных слов и с сохранением в аббревиатуре элементов конструкции исходного словосочетания.

Ключевые слова: аббревиатура, аббревиатурная конструкция, структурная типология, инициализм, английская военная лексика, структурная схема.

Языковой тенденцией современного общества является появление большого количества сокращенных лексических единиц. Это обусловлено стремлением к экономии времени при произнесении и написании слов и словосочетаний, что обусловлено объективным законом языковой экономии языковых средств. В английском языке уже существующие лексические единицы подвергаются сокращению, что приводит к образованию большого количества новых слов (аббревиатур и аббревиатурных конструкций). В научном сообществе отсутствует единый подход к определению понятия «аббревиатура». В отечественной лингвистике под аббревиатурой ряд авторов понимают сокращенные и сложносокращенные слова различных структурных типов [Демин, Харламов 2021: 75; Назар 2021: 142]. Другие ученые рассматривают аббревиатуру не как любое сложносокращенное слово, а исключительно как сокращения инициального типа [Лепшокова 2021: 266]. В ряде исследований лингвисты обращают внимание на оба указанные выше значения термина «аббревиатура» [Ахманова 1966: 25, Розенталь Д.Э., Теленкова 2023: 10].

В данном исследовании термин аббревиация трактуется как «процесс образования сокращенного структурного варианта исходной лексической единицы (слова или словосочетания), в результате которого в лексической системе языка появляется аббревиатура как новый сокращенный знак, функционирующий в письменной и/

или устной речи» [Вознюк, Меньшикова 2023: 138]. В указанной трактовке мы, вслед за Д. Кристалом, понимаем термин аббревиатура в широком смысле и объединяем в нем все существующие структурные типы сокращенных лексических единиц (например: инициализмы, сложносокращенные слова, сокращения на основе усечения, контрактуры и др.) [Crystal 2008: 1]. При этом стоит отметить большое разнообразие способов сокращения, что в свою очередь обуславливает наличие внушительного количества структурных типов сокращенных единиц, в связи с чем мы также используем термин «аббревиатурная конструкция» как синонимичный понятию «аббревиатура».

Следует отметить, что единой классификации аббревиатур в отечественной и зарубежной лингвистике не существует. Исследователи предлагают различные подходы к способам типологизации аббревиатур. Ряд авторов (Э.М. Дубенец, В.М. Клименко, Д.И. Алексеев и В.Н. Шокуров) классифицируют аббревиатуры на основе их употребления в устной или письменной речи, разделяя их на лексические и графические [Алексеев 1963: 145; Дубенец 2012: 25; Клименко, Клименко, Котышичев, Рязанов, 2010: 11; Рудая, Самарина 2020: 58].

Другие исследователи, в частности Д. Кристал, Т. МакАртур, С.Ю. Бабанова, Х.Б. Харли, Л.Г. Ярмолинец, классифицируют аббревиатуры по способу образования,

выделяя такие типы, как инициализмы, акронимы, усечения, сращения (слияния), смешанные типы (гибриды), телескопизмы и другие [Бабанова 2022: 75; Ярмолинец 2021: 184; Crystal 2008: 1; Harley 2006: 95-101; McArthur 2018: 3-4].

Некоторые авторы, например, В.А. Байко, С.С. Миронцева, И.Ю. Черныш, С.С. Барабашева, П. Лопес Руа, П.Е. Демин, А.А. Харламов в своих исследованиях объединяют оба описанные выше принципа и предлагают сложную многоступенчатую классификацию [Байко, Миронцева, Черныш 2021: 410-411; Барабашева 2021: 69; Демин, Харламов 2021:75; Лопес Руа 2004: 122-127].

Существуют также морфологические классификации аббревиатур. Например, Е.А. Дюжикова выделяет слоговые, инициальные и сложно-слоговые аббревиатуры [Дюжикова 1995: 117].

А.П. Шаповалова на материале французского языка приводит подробную классификацию сокращенных единиц, объединяющую 29 способов типологизации, в частности, по употреблению в речи (графические, лексические), по типу сокращения (фонетические, морфологические, синтаксические), по устойчивости в языке (стандартные, окказиональные), по способу образования (усечения, инициальные аббревиатуры, сокращения смешанного типа, стяжения/контрактуры) и другие [Шаповалова 2004:13-18].

Настоящее исследование сфокусировано на описании структурных типов аббревиатурных конструкций английского языка, функционирующих в военном дискурсе. Практическая значимость такого исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы в образовательном процессе преподавателями в рамках таких дисциплин, как лексикология, социолингвистика, стилистика, лексикография, а также в процессе составления различных видов лингвистических словарей, глоссариев, учебных пособий по военному переводу.

В нашем исследовании использовались следующие теоретические и эмпирические методы: анализ научной литературы по вопросам уточнения определения термина «аббревиатура» и существующих типологий аббревиатурных конструкций, метод сплошной выборки для сбора языкового материала, аналитический метод, необходимый для описания и разработки типологии аббревиатурных конструкций, метод статистического анализа. Материалом исследования послужили списки аббревиатур военной-профессиональной тематики, представленные в словаре Министерства Обороны США в количестве 3644 лексических единиц [DOD Dictionary of Military and Associated Terms 2021: 239-349]. Применение компонентного, структурно-типологического и сравнительного анализа позволило определить и опи-

сать структурные типы аббревиатур и их частотность в данном словаре.

Проведенное исследование показало, что аббревиатуры инициального типа составляют 83,7% (3049 примеров) от общего числа представленных в словаре. Принимая во внимание численное превосходство аббревиатур указанного структурного типа, мы провели более детальный анализ данных лексических единиц.

Под инициальными аббревиатурами мы понимаем конструкции, в которых каждое слово исходного элемента сокращается до первой буквы. Нами выявлено 2396 инициальных аббревиатур (инициализмов), что составляет 65,8 % от общего числа представленных в словаре. Приведем несколько примеров: HDC (harbor defense commander), HS (Homeland Security), IAP (incident action plan). Следует отметить также вариативность при написании графических знаков в инициальных аббревиатурах. В основном встречается оформление прописными буквами: FAH (final attack heading). Однако в словаре приводятся также малочисленные инициальные аббревиатуры, оформленные строчными буквами: amu (atomic mass unit). Особый интерес представляют смешанные случаи употребления в аббревиатурах строчных и прописных букв: eGPL (Enhanced Geospatial Product Library), CoC (Code of Conduct), а также примеры использования нижнего регистра: Pi (probability of incapacitation).

Помимо простых инициальных аббревиатур нами было выделено несколько подтипов аббревиатурных конструкций, образованных на основе инициализмов в комбинации с элиминацией или сохранением различных элементов в полной форме. Это достаточно многочисленная группа, включающая в себя 653 примера (17,9% от общего количества лексических единиц, представленных в словаре). Рассмотрим более подробно структурные схемы подтипов инициальных аббревиатур.

1. Структурные схемы с элиминацией знаменательных слов включают в себя следующие варианты:

- пропуск одного или нескольких знаменательных слов: AGT (Automated Global Force Management Tool), REA (Rapid Environmental Impact Assessment), ANR (Alaskan North American Aerospace Defense Command Region);
- пропуск знаменательного слова/слов и одного или нескольких предлогов: ASG (Allied System for Geospatial Intelligence), RCAT (Rapid Course of Action Analysis Tool), VA (Department of Veterans Affairs);
- пропуск знаменательного слова/слов, одного или нескольких предлогов и артикля: JLOA (joint logistics over-the-shore operation area), GPW (Geneva Convention Relative to the Treatment of Prisoners of War);

- пропуск знаменательного слова/слов и союза: ARDEC (United States Army Armament Research, Development, and Engineering Center), CHD (counterintelligence and human intelligence detachment);
 - пропуск знаменательного слова/слов, одного или нескольких предлогов и союза: AVC (Bureau of Arms Control, Verification, and Compliance), CDC (Centers for Disease Control and Prevention), DCHA (Bureau for Democracy, Conflict, and Humanitarian Assistance), PRM (Bureau of Population, Refugees, and Migration);
 - пропуск знаменательного слова/слов, одного/нескольких предлогов и союзов, артиклей: GWS (Geneva Convention for the Amelioration of the Condition of the Wounded and Sick in Armed Forces in the Field).
2. Структурные схемы подтипов инициальных аббревиатур с элиминацией служебных слов включают в себя:
- пропуск одного/нескольких предлогов: NSABB (National Science Advisory Board for Biosecurity), NSHS (National Strategy for Homeland Security), NSMS (National Strategy for Maritime Security), NSPI (National Strategy for Pandemic Influenza);
 - пропуск одного/нескольких союзов: LSSS (logistics support, supplies, and services), MACCS (Marine air command and control system), MARTS (Mortuary Affairs Reporting and Tracking System);
 - пропуск одного/нескольких предлогов и союзов: NIST (National Institute of Standards and Technology), ASD(NII) (Assistant Secretary of Defense (Networks and Information Integration), BIS (Bureau of Industry and Security), UNODC (United Nations Office on Drugs and Crime);
 - пропуск артиклей: NOE (nap-of-the-Earth), OJT (on-the-job training), POD (plan of the day);
 - пропуск предлогов и артиклей: ATSD(PA) (Assistant to the Secretary of Defense for Public Affairs), CJCS (chairman of the Joint Chiefs of Staff);
- пропуск одного/нескольких предлогов, союзов и артиклей: NCESGR (National Committee of Employer Support for the Guard and Reserve), NCESGR (National Committee of Employer Support for the Guard and Reserve);
 - пропуск частицы: SAM (surface-to-air missile), SCA (support to civil administration), SSM (surface-to-surface missile);
 - пропуск артикля и частицы: CAAF (contractors authorized to accompany the force).
- Представляется закономерным, что артикли и частицы, не несущие самостоятельной смысловой нагрузки, в большинстве случаев элиминируются в аббревиатуре. Однако нами выявлены случаи их сокращения до отдельного инициала: LOTS (logistics over-the-shore), OTC (over the counter), OTH (over the horizon), RTB (return to base), RTD (returned to duty), RTF (return to force).
3. Структурные схемы подтипов инициальных аббревиатур с сохранением исходных элементов. Наиболее часто в данной подгруппе встречаются аббревиатуры с сохранением целого знаменательного слова в их составе: M-Kill (mobility kill), AFNORTH (Air Force North), BPLAN (base plan).
- Исходя из полученных результатов исследования композиционных особенностей английских аббревиатурных конструкций, приведенных в словаре Министерства Обороны США, можно сделать вывод об их структурном многообразии. Ввиду численного превосходства аббревиатур инициального типа, наша работа была сфокусирована на анализе данного вида лексических единиц. Анализ структуры инициальных аббревиатур позволил выделить наряду с простыми инициальными аббревиатурами структурные схемы, сочетающие в себе инициальный способ образования с приемом элиминации знаменательных слов и служебных слов (артиклей, предлогов, частиц), а также с сохранением в аббревиатуре элементов конструкции исходного словосочетания. Понимание особенностей образования аббревиатур из полных слов и словосочетаний является неотъемлемым этапом процесса декодирования сокращенных лексических единиц при их переводе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акубекова Д.Г. К проблеме перевода аббревиатур в профессионально-ориентированных текстах // Казанская наука. – 2020. – № 1. – С. 48-50.
2. Алексеев Д.И. О словаре сокращений русского языка // Лексикографический сборник. – Москва, 1963. – Вып. VI. – С. 145-146.
3. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Сов. Энци-я, 1966. – 608 с.
4. Бабанова С.Ю. Аббревиатуры и проблемы их перевода в научно-технических текстах // Гуманитарный научный вестник. – 2022. – №3. – С.74-78. – URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2022/03/Babanova.pdf> (дата обращения: 29.06.2024).
5. Байко В.А., Миронцева С.С., Черныш И.Ю. Инициальная аббревиация в английской терминологии мостостроения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2021. – Том 14. – Вып. 2. – С. 409-414.
6. Барбашёва С.С. Классификационный анализ современных английских стоматологических аббревиатур // Вестник Марийского государственного универ-

- ситета. – 2021. – Т. 15. – № 1. – С. 66-71.
7. Вознюк И.В., Меньшикова Г.М. К вопросу о трактовке термина «аббревиатура» в контексте английской военной лексики // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – №10-2. – С. 135-140.
 8. Дёмин П.Е., Харламов А.А. Реализация принципов экономии речевых усилий носителями военных социолектов // Человек в современном мире. – 2021. – Вып. 3. – С. 70-80.
 9. Дубенец Э.М. Лексикология современного английского языка. – М.: «Глосса-Пресс», 2012. – 192 с.
 10. Дюжикова Е.А. Словосложение и аббревиация: сходство и различия (на материале современного английского языка) // Известия Восточного Института. – 1995. – №2. – С. 115-120.
 11. Клименко В.М., Клименко С.В., Котяшичев А.А., Рязанов С.В. Большой военный англо-русский словарь сокращений, аббревиатур и обозначений. Часть 3. 26000 значений. – Череповец: ЧВИИРЭ, 2010. – 953 с.
 12. Лепшкова Е.А., Карасова С.Я. Особенности формирования аббревиации в современном английском языке // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №70-1. – С. 265-267 – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-abbreviatsii-v-sovremennom-angliyskom-yazyke> (дата обращения: 27.06.2024).
 13. Назар Р.Н. Подходы к классификации аббревиатур // Гуманитарная подготовка современного специалиста. Материалы Международной научно-практической конференции. – Донецк, – 2021. С. 138-144.
 14. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Справочник по русскому языку. Словарь лингвистических терминов. – Москва: Мир и Образование, 2023. – 624 с.
 15. Рудая Н.С., Самарина И.В. Специфика функционирования и перевода сокращений в англоязычном военном дискурсе // Экология языка и коммуникативная практика. – 2020. – № 1. – С. 56–63.
 16. Шаповалова А.П. Опыт построения общей теории аббревиации: На материале французских сокращенных лексических единиц: дис. ... док. филол. наук. – Ростов-на-Дону. – 2004. – 421 с.
 17. Шокуров В.Н. Сокращения как особая группа лексических образований в английском языке // Учен. зап. МОПИ им. Н.К. Крупской. – 1952. – Т. 73. – Вып. 5. – С. 184 – 185.
 18. Ярмолинец Л.Г., Анисимова О.Б., Душко М.С. Английское спортивное терминообразование: аббревиация // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – №9. – С. 182-185.
 19. Crystal D.A Dictionary of Linguistics and Phonetics. – Blackwell Publishing, 2008. – 6th edition. – 529 p.
 20. DOD Dictionary of Military and Associated Terms. – 2021. – 352 p. – URL: <https://irp.fas.org/doddir/dod/dictionary.pdf> (дата обращения: 29.06.2024).
 21. Harley H. English Words: A Linguistic Introduction. – Oxford: Blackwell Publishing, 2006. – 296 p.
 22. López Rúa P. Acronyms & Co.: A typology of typologies. – Madrid: Estudios Ingleses de la Universidad Complutense, 2004. – 109–129p.
 23. McArthur T. The Oxford Companion to the English Language. – Oxford University Press, 1992. – 1184 p. (дата обращения: 29.06.2024).

© Вознюк Ирина Владимировна (hvilinka@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КАВКАЗ XIX ВЕКА: ПОЛИТИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ И ВЛИЯНИЕ НА ГОРСКИХ ЕВРЕЕВ

Гусейнова Асият Абдурагимовна

к.и.н., Дагестанский государственный университет

dag.ist@mail.ru

Абдулпатахова Хатимат Магомедовна

Аспирант, Дагестанский государственный университет

dag.ist@mail.ru

19TH CENTURY CAUCASUS: POLITICAL CHANGES AND INFLUENCE ON MOUNTAIN JEWS

A. Guseynova
Kh. Abdulpatahova

Summary: The article covers the history of the relationship between Mountain Jews and the Russian authorities in the Caucasus, from the beginning of the 19th century, when the region became part of the Russian Empire, to the end of the 19th century. The work traces changes in the legal and social status of the Jewish population of the Caucasus, their role in trade and cultural ties with Muslim peoples, as well as the features of Jewish self-government and judicial practice. It also examines provisions regarding the restriction of Jewish rights and the introduction of the Russian legal system, and emphasizes that despite repeated attempts to introduce anti-Jewish laws, Mountain Jews retained significant independence.

Keywords: Caucasus, Mountain Jews, Russian Empire, legal status, anti-Jewish laws, interethnic relations, cultural ties.

Аннотация: Статья охватывает историю взаимоотношений горских евреев с российскими властями на Кавказе, начиная с начала XIX века, когда регион вошел в состав Российской империи, до конца XIX века. В работе прослеживаются изменения в правовом и социальном статусе еврейского населения Кавказа, их роль в торговых и культурных связях с мусульманскими народами, а также особенности еврейского самоуправления и судебной практики. Также исследуются положения, касающиеся ограничения прав евреев и внедрения российской правовой системы, и подчеркивается, что несмотря на неоднократные попытки ввести антиеврейские законы, горские евреи сохраняли значительную самостоятельность.

Ключевые слова: Кавказ, горские евреи, Российская империя, правовой статус, антиеврейские законы, межэтнические отношения, культурные связи.

Введение

Исследование XIX столетия раскрывает весомое воздействие многообразных феодальных владений и союзов сообществ, занимавшихся конфликтами и военными действиями, привлекая при этом внимание международных сил, включая Россию, Иран, Турцию, Англию и Францию. Данное исследование центрируется вокруг анализа преобразований в жизни горских евреев после интеграции Кавказа в структуру Российской империи, с акцентом на последствия мирных договоренностей раннего XIX века, которые усилили стратегическое присутствие России в регионах Балкан и Кавказа.

Статья нацелена на изучение влияния политических изменений и административных обновлений Российской империи на социальный уклад, экономические инициативы и юридическое положение горских евреев, особо подчеркивая изучение законодательных адаптаций, которые обеспечивали равенство горских евреев с остальными жителями Кавказа, а также их участие в общественных и политических событиях этого района.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью осмысления исторических предпо-

сылок межэтнических взаимодействий и политических трансформаций на Кавказе, оказавших воздействие на становление мультикультурности в данной территории. Работа предоставляет возможность углубленного изучения исторических взаимоотношений между различными этническими группами и политическими субъектами.

Новизна исследования выражается в многоаспектном изучении жизни горских евреев, охватывающем начиная от их правового статуса до экономических и социальных условий, с анализом архивных данных и материалов, которые раньше не анализировались так тщательно.

Материалы и методы

В процессе исследования были применены следующие методологические стратегии:

- Историческое исследование, которое включает анализ первичных источников, включая архивные записи, международные соглашения, официальные документы и личные корреспонденции, включая мирные соглашения между Россией и другими государствами, а также законодательные акты, касающиеся статуса горских евреев.

2. Компаративное исследование, включающая оценку условий жизни горских евреев по сравнению с другими этническими и религиозными общностями на Кавказе.
3. Семиотическое изучение культурных и религиозных текстов, включающее исследование религиозных обычаев и ритуалов горских евреев и их взаимодействия с другими культурными и религиозными группами.
4. Статистическое исследование, т.е. анализ демографических и налоговых данных для изучения экономического статуса горских евреев и их вклада в экономику региона.

Результаты

На заре XIX века политическая картина Северного Кавказа складывалась из многочисленных феодальных доминионов и объединений общин, непрерывно участвующих в противостояниях и сражениях друг с другом. Этот регион вызывал повышенный интерес не только со стороны России, Ирана и Турции, но и таких европейских держав как Англия и Франция, став объектом их диспутов и военных конфронтаций, причем каждая стремилась реализовать здесь свои стратегические задачи и задачи [7].

К началу XIX века, после серии военных действий и дипломатических переговоров, под власть России перешла обширная территория Кавказа, и международная арена признала данный акт присоединения. В мае 1812 года Россия и Османская Порта заключили договор в Бухаресте, который усилил стратегическое положение России на Балканах и Кавказе, а в октябре 1813 года мирное соглашение с Ираном привело к тому, что почти вся кавказская территория, населенная горскими евреями, вошла в состав Российской империи [3].

В диалоге с новоиспеченными еврейскими гражданами на территориях Кавказа и Средней Азии, русская власть руководствовалась двумя основными принципами: первоначально, еврей-туземцы, в отличие от ашкенази, не были предметом применения ограничительных антиеврейских законодательств. Вторично, российское управление нацелилось на постепенное изменение экономической и юридической среды, стараясь максимально сохранить локальные законы и принимать в расчет интересы местной земельной аристократии, что выразилось в том, что беки потеряли возможность предоставлять евреям особые преференции, но обложение их денежным налогом продолжалось на прежнем уровне [10].

Горские евреи восприняли объединение Кавказа с Российской империей с расположением, стремясь переместиться в более крупные города, где российское управление обеспечивало порядок. В процессе взаимо-

действия с русскими гарнизонами крепостей горские евреи постепенно осваивали русский язык, а царские войска начали задействовать их в качестве проводников, интендантов и посредников при переговорах об обмене пленными. Местные жители, включая горских евреев, участвовали в уплате государственных налогов на равных основаниях с другими регионами империи, при этом система налогообложения была настолько разнообразна, что некоторым приходилось платить денежные сборы, в то время как другие отдавали часть своей аграрной продукции.

Необходимо отметить, что улучшение условий жизни евреев после включения Кавказа в состав России стало очевидным, как это отражено в официальном докладе, представленном местными органами управления российскому правительству в 1836 году, в котором упоминается благодарность армян и евреев Ширванского ханства за возможность свободно практиковать свои религиозные обряды без необходимости покупать у ханов разрешение за деньги.

В период Кавказской войны некоторые горские евреи оказывали поддержку имаму Шамилю, который не продвигал политику религиозной и национальной нетерпимости, а также не ограничивал религиозные права немусульманских групп. Придерживаясь исламских принципов, он не стремился к принудительной конверсии немусульман в ислам. В области, контролируемой имамом, сосуществовали представители различных вероисповеданий: православные и католические христиане, сектанты и иудеи [9]. Н.Г. Ахриев установил, что русские, перешедшие на сторону имамата, свободно исповедовали свои религии, и не было оснований предполагать, что евреям было отказано в этой возможности. В Ведено, на левом берегу от центрального базара, где находились торговые лавки восьми еврейских семей с особыми документами, разрешенными Шамилем для свободной торговли на территории Имамата, была построена синагога. Особую заботу о еврейском населении проявлял не только Шамиль, но и его близкий друг Юнус из Чиркея, чья жена Зайнаб была еврейкой [2].

В заметках 1880-х годов отмечается, что горские евреи, причисленные русским правительством к покоренным народам Кавказа, наслаждаются правами, аналогичными правам горцев: они освобождены от военной службы, получают землю на равных условиях с местным населением, уплачивают налоги и исполняют обязанности, включая натуральные взносы, наряду с другими горцами.

До завершения XIX века горские евреи не испытывали тех же ограничений в правах, что испытывали их соотечественники в зоне оседлости, но местные официальные лица иногда стремились применить к ним

антисемитские решения и указы. С 1830-х годов горские евреи обращались к русскому правительству с просьбами о предоставлении им равных прав с мусульманским населением. Так, в 1832 году, еврейская община Дербента обратилась к русским властям с требованием приравнять их в правах к мусульманам и армянам, аргументируя это тем, что евреи, так же как и другие жители города, активно участвовали в защите города в 1831 году от нашествия войск Гази-Магомеда. Значительные изменения в юридическом статусе горских евреев начались в 1860-х годах, когда после завершения Кавказской войны русские власти последовательно ликвидировали ханства на территории Дагестана, заменяя их округами.

До середины XIX века судебные споры среди населения Восточного Кавказа рассматривались в судах, которые функционировали на основе шариата (исламского права) и адата (местного традиционного права). Начиная с 1859 года, после завершения Кавказской войны, начался процесс внедрения российского законодательства в этот регион. В 1860 году был принят закон «Установление о судах», который освободил немусульман, включая евреев, от обязанности представления в судах, работающих на основе шариата, и исключил из подсудности религиозного суда дела, в которых как минимум одна из сторон была немусульманином.

В 1860 году были установлены новые регуляции для судебного процесса в народных судах, в результате которых дела, затрагивающие евреев, больше не подлежали рассмотрению в шариатских судах. Согласно указу руководителя Терской области от 30 июня 1866 года, споры между евреями и местными жителями перешли к рассмотрению в слободских управлениях, а не в соответствии с адатом. В юридическом плане евреи получили равные права с туземцами, активно участвовали в общественной жизни и местных управлениях, выбирались в депутаты.

В июле 1865 года наместник Кавказа, великий князь Михаил Николаевич, инициировал перепись населения, целью которой было установление количества евреев, их местожительства, а также размеров и количества уплачиваемых ими налогов. Результаты переписи показали, что на горских евреев не возлагались специальные налоги или сборы, и в ходе опросов они выразили свою признательность российскому правительству. В 1872 году великий князь Михаил Николаевич обеспечил горским евреям гражданское равноправие, ставя их в один ряд с другими подчиненными народами Кавказа, и в российском судопроизводстве они получили равные права с остальными жителями этого региона.

Подтверждение равенства прав горских евреев с другими жителями Кавказа зафиксировалось в официальных документах 1883 и 1887 годов, как отмечает

И. Анисимов, уточняя, что горские евреи получили документацию, гарантирующую их равные возможности в торговле, военной службе и гражданских правах. В эпоху судебных реформ гражданские и уголовные процессы среди горцев, населявших аулы, стали предметом рассмотрения в судах старейшин, формируемых из представителей мусульман и евреев в зависимости от численности семей в каждом ауле. В таких судах применялось адат — общее для всех горцев право, к рассмотрению дел которого привлекались и горские евреи, подтверждает И. Анисимов. И. Анисимов подробно описывает механизмы правосудия 1880-х годов на Восточном Кавказе, указывая, что только горские евреи, зарегистрированные в аулах и не входящие в городские слои, подлежали юрисдикции суда старейшин, известного также как «правления», где дела судили старшины по местным обычаям, или адату, а у мусульман дополнительно по шариату [1]. В этой судебной системе рассматривались споры на сумму до ста рублей, в то время как более значительные дела направлялись в областной Народный суд, стоящий наравне с окружными судами, причём старшины избирались среди мусульман и евреев пропорционально количеству дымов в каждом ауле и утверждались государственными органами, например, в Тарках на 1000-1200 мусульманских дымов приходится примерно 50 дымов горских евреев и один еврейский старшина на каждых 6-7 мусульманских.

Российские регуляторы разрешали еврейским общинам самостоятельно управлять судопроизводством по внутренним делам: при гражданских спорах евреи сначала обращались к третейскому суду внутри своей общины, и в случае неудачи в достижении компромисса, дальнейшее рассмотрение вопроса переходило к аульному суду старейшин, где, как указывалось ранее, должен был присутствовать еврей-судья. Вопросы, касающиеся религиозных убеждений, моральных ценностей, традиций, заботы о сиротах и инвалидах, а также семейные разногласия, рассматривались у раввинов, минуя суды кадиев и аульные суды старейшин, при этом для разбирательств между евреями выбирали старшего по общине — насси, и главного духовного наставника — дояна.

Основным положением в российском законодательстве, касающемся евреев, являлась «черта оседлости», определенная в «Положении о евреях» 1835 года, где перечислялись губернии, в которых евреям разрешалось оседать. Кавказ в этом документе не фигурировал, и выселение европейских евреев, прибывших на Кавказ, не предусматривалось, в то время как вопрос о горских евреях, традиционно проживающих на Кавказе, оставался неурегулированным.

В это время Министерство внутренних дел России выдало указ о необходимости сохранения постоянного места жительства для «туземных» евреев на Кавказе,

при этом подчеркивая, что к ним должны применяться аналогичные законодательные нормы, утвержденные для евреев в пределах черты оседлости, благодаря чему исключалась вероятность их принудительного переселения, но вместе с тем вводились определенные ограничения. С одной стороны, российские регуляторы обеспечили горским евреям права на равных с другими кавказскими народами, однако та же политика способствовала тому, что их положение становилось схожим с положением евреев в других регионах Российской империи.

В 1889 году главный раввин Дербента, Яаков бен Ицхак Ицхаки, предоставил мэру города «Краткую историю горских евреев», созданную его руками, с целью её последующей передачи в Министерство внутренних дел. Документ акцентировал на том, что вероисповедание горских евреев имеет отличия по сравнению с традициями европейских евреев, к тому же существовали определённые различия между этими двумя группами, в то время как многие черты связывали горских евреев с их мусульманскими соседями. Предполагалось, что эта информация поможет убедить власти в отсутствии причин для понижения правового статуса горских евреев до уровня их европейских сородичей.

18 июля 1892 года было объявлено решение, сокращающее права евреев на территории Кубанской и Терской областей, согласно которому резиденция здесь стала возможна исключительно для евреев, удовлетворяющих определенные условия: а) обладающих высшим образованием или занимающихся государственной службой; б) являющихся собственниками или арендаторами недвижимости, приобретенной до принятия данного указа в данных областях, при этом собственники могли оставаться в указанных районах до момента, пока владеют своей недвижимостью, а арендаторы — вплоть до завершения действия арендного соглашения [8].

В 1895 году Шереметьев направил запрос военному министру, апеллируя к нему с предложением не применять антиеврейские законы к горским евреям, проживающим в Терской области и на Кубани. В 1899 году генерал-адъютант князь Н. Голицын также обратился к тому же министру с просьбой утвердить специальное распоряжение, которое разрешало бы горским евреям заниматься торговлей в казачьих станицах наравне с другими кавказскими народами, для которых там было запрещено лишь заниматься виноторговлей. В 1894 году на Кавказе был организован особый комитет, задачей которого стало определение юридического статуса горских евреев, и этому комитету поручили собрать сведения о численности горских евреев, их занятиях и воздействии на местное население.

В мае 1884 года министр внутренних дел и министр

финансов достигли консенсуса о том, что горские евреи имеют право на производство и продажу спиртных напитков на равных условиях с мусульманскими соседями, однако местные административные органы внесли уточнение, ограничивающее выдачу лицензий на виноделие и торговлю вином только среди тех горских евреев, кто владел домом [5].

В начале двадцатого века Канцелярия запросила у военного губернатора Дагестанской области данные о численности местных евреев, которые не придерживаются Талмуда. В ответ губернатор проинформировал: «Доношу до Вашего превосходительства, в Дагестанской области отсутствуют евреи, не следующие Талмуду». В связи с этим обращением, дербентский раввин И. Ханукаев обратился к дербентскому полицмейстеру с разъяснением, отправленным через пристава г. Аллахвердова: «По вашему запросу о принадлежности горских евреев к талмудистам или к какой-либо другой секте, я сообщил, что они являются талмудистами, то есть изучают Талмуд как древнееврейскую образовательную науку».

Горские евреи изучают Талмуд не как священный текст, подобно Пятикнижию Моисея или скрижалям Завета, а как средство для самообразования. Наши предки, как исторически установлено, были уведены в плен Ассирийскими и Вавилонскими царями после разрушения первого Иерусалимского Храма 2330 лет назад, то есть в 422 году до нашей эры, и переселились в Персию, откуда из-за религиозных преследований они ушли в Кавказские горы, они не участвовали в восстановлении второго Иерусалимского Храма, разрушенного римлянами под руководством императора Тита 130 лет назад, или в 70 году нашей эры, а Талмуд, появившийся 1433 года назад, то есть через 475 лет после Рождества Христова, был неизвестен нашим предкам, проживавшим в изоляции от остального еврейского мира на Кавказе. Знакомство с Талмудом началось только в последние 50-70 лет после того, как Россия завоевала Кавказ, и горские евреи стали взаимодействовать с русскими евреями [4].

Взамен воинской службы с мусульман взимался специализированный налог, в то время как евреи и русское население выполняли альтернативные обязанности натурой (116 человек за 1891 год). Состоятельные горские евреи неоднократно обращались к кавказским властям в Тифлисе с запросом на получение права выкупиться от воинской службы [6]. Несмотря на многочисленные петиции, было принято только решение, освобождающее от мобилизации горских евреев, вступивших в брак до объявления указа о мобилизации. В 1887 году представители обществ обратились с просьбой предоставить горским евреям, служащим в армии, равные права и преимущества, наслаждаемые всеми коренными жителями, на что последовал ответ, подтверждающий, что горские евреи, поступившие на военную службу, будут

обладать всеми служебными правами, аналогичными правам представителей других вероисповеданий.

Горские евреи выполняли основную функцию в установлении и поддержании торговых, экономических и культурных связей между восточнокавказскими народами в XVIII–XIX веках, чему содействовали толерантные межэтнические отношения с азербайджанцами, кумыками, лезгинами, табасаранцами, татарами, кайтагцами, даргинцами и аварцами. Эти связи простирались за пределы хозяйственных и торговых интеракций, охватывая также куначеские и брачные союзы, а также общую историческую судьбу. В горско-еврейских общинах наряду с эрудированным иудаизмом узкой группы религиозных лидеров существовал также «народный», «домашний» иудаизм, который был уникальной смесью иудейских религиозных обрядов, местных традиций и верований соседних народов Восточного Кавказа.

Обсуждение

В представленной статье анализируется влияние политических и социальных трансформаций на судьбы горских евреев на Северном Кавказе в девятнадцатом столетии, с опорой на сравнительный анализ с результатами работ ученых международного уровня, в том числе Уэлса (1996) и Томпсона (2004), которые рассматривали последствия российской колонизации для коренных народов Кавказа.

Академический вклад данной работы выражается через многоуровневый анализ правовых, экономических и культурных преобразований в жизни горских евреев в рамках более масштабных исторических процессов, включая изучение их интеграции в структуру Российской империи и оценку длительных эффектов этой интеграции на их социальное положение и культурную

идентичность, с акцентом на анализ влияния российских реформ на правовое положение горских евреев.

Мы также рассматриваем диалог горских евреев с другими общинами Кавказа, акцентируя их отличительную функцию в многонациональном контексте этого региона, область, которая недостаточно освещена в текущей академической литературе, где преобладает внимание к межэтническим напряжениям и политическим противостояниям.

Заключение

Основываясь на анализе описанных политических и социальных сдвигов, очевидно, что переход горских евреев под управление Российской империи оказал весомое влияние на их повседневную жизнь и положение в регионе. В XIX веке, с момента завоевания Кавказа Россией, начался период глубоких трансформаций для горских евреев, включая изменения в юридическом статусе и социальной структуре их общества.

Юридическое влияние на положение горских евреев проявилось в рамках принятия законодательных актов и внедрения реформ, которые расширили их возможности и предоставили права на равных с остальными гражданами основаниях. Социальные трансформации отразились через повышение качества жизни, расширение возможностей для торговли и свободного осуществления религиозных обрядов, что стало реальностью благодаря официальной поддержке и признанию со стороны российского правительства.

Тем не менее, при всех благоприятных изменениях, горские евреи испытывали определенные трудности и ограничения, подобные тем, с которыми сталкивались их единовверцы в других регионах империи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов И.Ш. Указ соч., 2002. — С. 43-44.
2. Ахриев Н.Г. О некоторых вопросах движения кавказских горцев в первой половине XIX в. // Ученые записки ИИЯЛ. Т. 2. — Махачкала, 1957. — С. 53.
3. Гросул В.Я. Бухарестский мир 1812 г. и формирование новой юго-западной границы России // Русин. — 2012. — №1 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/buharestskiy-mir-1812-g-i-formirovanie-novoy-yugo-zapadnoy-granitsy-rossii> (дата обращения: 04.11.2024).
4. Гусейнов Р. Иудаизм на Кавказе // Кавказ и глобализация. — 2008. — №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iudaizm-na-kavkaze> (дата обращения: 04.11.2024).
5. Горские евреи. История. Этнография. Культура. — С. 64.
6. Кавказский календарь на 1893 г. — Тифлис, 1892. — С. 167.
7. Омаров А.И. Из истории русско-дагестанских. . . // С. 30.
8. Полное собрание законов Российской империи. Ст. 8745. — СПб., 1892. — С. 474.
9. Рамазанов Х.Х. Эпоха Шамиля. — Махачкала, 2004. — С. 156.
10. Центральный государственный архив Республики Дагестан (ЦГА РД). Ф. 90. Оп. 2. Д. 24. Лл. 15-16.

СОЦИАЛЬНОЕ И ПРАВОВОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ЕВРЕЕВ ДАГЕСТАНА В XVII-XVIII ВВ

Гусейнова Асият Абдурагимовна

*к.и.н., Дагестанский государственный университет
dag.ist@mail.ru*

Абдулпатахова Хатимат Магомедовна

*Аспирант, Дагестанский государственный университет
dag.ist@mail.ru*

SOCIAL AND LEGAL STATUS OF JEWS OF DAGESTAN IN THE XVII-XVIII CENTURIES

*A. Guseynova
Kh. Abdulpatahova*

Summary: The article is devoted to the study of historical, cultural, trade and economic ties of Mountain Jews with the peoples of the Eastern Caucasus. The relevance is enhanced by the fact that in the context of the increasing outflow of Mountain Jews from Dagestan in the post-Soviet period, a real threat of the disappearance of Mountain Jews from the ethnic map of the region arose. The article reveals the main issues of the socio-legal and economic life of Mountain Jews.

Keywords: social status, migration processes, Mountain Jews, legal status.

Аннотация: Статья посвящена изучению историко-культурных и торгово-экономических связей горских евреев с народами восточного Кавказа. Актуальность усиливается и тем, что в условиях нарастающего оттока горских евреев из Дагестана в постсоветский период, возникла реальная угроза исчезновения горских евреев с этнической карты края. В статье раскрываются основные вопросы социально-правовой и экономической жизни горских евреев.

Ключевые слова: социальное положение, миграционные процессы, горские евреи, правовое положение.

Европейские авторы с середины XVII в. в своих произведениях все чаще стали упоминать еврейское население Дагестана. В 1636 г. А. Олеарий, в качестве секретаря голштинского посольства, оказался в Москве, а затем отправился в Персию. Заключение договора о торговле между Россией и Ираном было целью этого посольства. На обратной дороге он посетил Шемаху, Дербент, Тарки. Он пишет, что в городе Дербенте не живут христиане, а есть «магометане» и «иудеи» [10, с.109]. Н. Витсен, еще один голландский путешественник XVII века, говорит о том, что евреи жили в Буйнакске (Кумыкский аул, ныне – Уллубийаул) и лезгинских аулах.

Миграционные процессы XVIII века, определили судьбу еврейского населения Дагестана на несколько последующих веков. Мигрировали из высокогорных мест проживания в равнинные, из более мелких общин в крупные, как в города, так и сельские поселения, из традиционных территорий проживания в новые. К концу XVIII века так окончательно формируется одна из крупных еврейских общин Дагестана – Дербентская [13, с.64]. Евреи, проживающие на территории Дагестана, были лично свободными, но к этому времени они все чаще начали попадать в зависимое положение от феодалов.

Постоянные нападения послужили причиной изменения мест проживания евреев. Все дальше они продвигались на север Дагестана и районы Северного Кавказа. В поисках защиты и покровительства они очень часто обращались к местным феодальным владельцам, оказываясь в личной и поземельной зависимости от беков. «Не только племенные различия и вера, но и обычные промыслы евреев, и их отношение к бекам и прочему на-

селению, ставят их в положение особого класса людей в числе Кайтага» [17]. Постановления кайтагского уцмия Рустам-хана предусматривали ограждение евреев от обвинений со стороны мусульманского населения: «За убийство еврея виновный должен наполнить серебром кожу убитого и дать беку» [6, с.308]. Местные владельцы покровительствовали евреям, а свою очередь евреи платили подать в денежном виде. За убийство еврея мусульманином бек взыскивал с виновного все его имущество; за воровство у еврея взыскивалось в 9 раз против стоимости украденного – 1/3 часть поступала на удовлетворение обиженного, то есть еврея, а 2/3 брал себе.

Являясь податным населением, горские евреи платили как обычные, так дополнительные налоги. Более того феодальные владельцы вынуждали их выполнять барщинные работы. Указывая на очень тяжелое положение евреев, Бутков П.Г. пишет: «жиды населяют 200 дворов... Варварское с ними обращение персиян нудят к сожалению об их рабстве» [6, с.308].

Соперничество на Северном Кавказе между Турецкой Российской империями и Ираном и усилилось в первой половине XVIII века. При правлении Ахмеда III (время правления 1703–1730 гг.) Турецкая империя пыталась использовать ослабление России и начавшийся политический упадок Персидской державы в свою пользу. В своей политике турки оказывали как военное, так и дипломатическое давление на местных владельцев.

Победоносно завершив войну на севере с Швецией, Петр I в 1722 двинул свою армию на Кавказ [5]. Все державы, которые соперничали на Кавказе пытались пере-

тянуть на свою сторону местных беков и владетелей. Некоторые, в результате переговоров, воспользовались покровительством со стороны Российской империи, провели антииранские восстания на Кавказе. В сентябре 1723 г. был подписан русско-иранский мирный договор. По Петербургскому договору шах Ирана признавал за Российской империей прикаспийские области Кавказа. Это привело к усложнению межгосударственных отношений России и Турции.

За Россией, по Константинопольскому мирному договору (июль 1724 г.) закреплялась Прикаспийская территория Азербайджана и Дагестана. А под протекторат Турецкой империи попадала остальная территория Дагестана и часть Азербайджана, а также Грузия и Армения. Умело лавируя между империями местные феодальные правители ослабляли их власть на местах и переходили под подданство то одной, то другой империи (1726 г. Кубинский хан перешел в русское подданство, владетель Аварии – 1727 г. [4], Акуша-Дарго, владетель Табасарана, андийцы в 1731 г.).

И. Гербер был офицером (капитаном) петровской армии и занимался переброской артиллерии город Астрахань. В своем, широко известном труде «Известия о находящихся с западной стороны Каспийского моря между Астраханью и рекой Курой народах и землях и об их состоянии в 1728 году» дал краткое описание социально-экономического и правового положения горских евреев в этот период, когда Россия на короткий период смогла закрепиться на Восточном Кавказе. В главе «Жи́ды» (В XVIII в. слово «жид» в русском языке было этнонимом и не имело оскорбительных коннотаций) он описывает жизнь и быт горских евреев.

И. Гербер писал: «Жи́ды также находятся в различных местах сих стран, например между хайтаками (В Кайтаге), в Ширване, Рустау (Рустов – большое татское селение около Кубы. И. Гербер имеет в виду не только сам Рустов, но и всю его округу. Речь идет, скорее всего, о селении Шюдюх около Рустова, в котором в XVIII в. существовала еврейская община.) и Кубе и проч. Они говорят тем языком, в которой стране живут, а раввины их разумеют также и по-еврейски... Они платят как армяне сверх обыкновенной подати карачь (Харадж), или подушные деньги. Сверх того, употребляют их во всякую грязную и трудную работу, в которую употреблять музулмана нельзя... Они прежде были многолюдны, но для многих нападков, чиненных от тамошних жителей, завсегда умалялись, и не могут паки размножиться. Впрочем, управляют ими в деревнях собственные их старшины» [2, С. 305-307]

Имеющиеся на тот момент основные проблемы и историко-этнографические особенности горских евреев Дагестана он описал в своем историческом труде.

О евреях, живущих на территории Дагестана, упоми-

нает и Тихонов Д.И.: «... да в Тарках немного жидов находится, также исповедующих свой закон». Описывая народы, населяющих «уцмиево владение», он пишет: «Жи́ды же живут своими дворами в местечке Мажалис до 200 домов, исповедуют свой закон и имеют своего рабина» [15].

Уход России в 30 гг. XVIII века из Восточного Закавказья совпадает с приходом к власти в Иране Надиршаха (1688–1747 гг.). Он возобновил военно-политическую деятельность персов против Турецкой империи за возвращение ранее принадлежащей Ирану территории. В феврале 1733 г. был подписан Багдадский ирано-турецкий мирный договор, по которому границы между ними определялись в рамках ирано-турецкого договора 1639 г. [5] Надиршах вторгся на территорию Кавказа летом 1734 г., занял Дербент, Кумух и близлежащие села подверг грабежу и разрушению [14].

Еврейское население, как и местное, страдали от жестокого обращения карательных отрядов Надиршаха. Источники практически перестали упоминать еврейские села Кусары, Рустов, Чирахкала после разрушительных походов Надиршаха. Аул Кусары, который находился на берегу реки Кусар-чай [18, с.15], в 1734 г. был захвачен отрядами Надиршаха. Они обязали живущих там евреев «принять магометанство, и кто откажется – будет зарезан, как скот, и кровь его будет пролита на землю, как вода». Жители селения покинули Кусары и поселились в Кубе.

Продвигаясь во внутрь территории Кайтага войска Надиршаха подвергали ее разрушительному разорению. Терекемейцы и горские евреи нашла убежище в Костеке и в Эндирее – около трехсот семей. После смерти Надиршаха одни вернулись в Кайтаг, другие остались в Костеке и Эндирее [11, с.96]

Восточный Кавказ, после смены власти в Иране в конце XVIII в., снова оказался в бурном политическом водовороте. Лютф-Али-хан был в конце 1794 г. убит. В результате борьбы за престол правителем стал Ага-Мухаммед-хан Каджар.

Он, борясь с влиянием русских на Кавказе, подталкивал местных феодальных правителей на вооруженные столкновения с царской армией. Иран и Россия вновь начали войну. 12 сентября 1795 г. Карабахское ханство и Грузию захватили иранские войска. Правитель Ирана потребовал покорности от народов Дагестана, а в случае неподчинения грозил «смертью, разорением и разрушением сел и деревень подобно тому, какое учинил в Грузии» [5,17]. В свою очередь город Дербент взяли экспедиционный корпус под командованием генерал-поручика В.А. Зубова.

Император Павел I (1796 г.), вступив на престол импе-

рии изменил политику России на Кавказе: русская армия отступила на север. Иранский шах тоже не смог удержаться на захваченных территориях — отступил на юг.

В 1800 г. село Аба-Сава подверглось нападению казикумухского хана Сурхая [13, с.64]. (Козубский Е.И. дает две даты этого происшествия 1796 и 1800 гг.). Большинство жителей селения были убиты, другие уведены в плен, а оставшиеся были переселены в Дербент [7, с.308]. Об этом событии упоминает в 1800 г. и И.Ш. Анисимов [1, с. 40].

Из Абасавы в плен были уведены около 150 человек. И.Ш. Анисимов пишет, что от деревни Абасава остались только руины. Спасшиеся жители деревни переселились в Дербент. Шейх-Али-хан выделил им землю в пределах Дербента. Кроме того, он потребовал у Сурхай-хана вернуть угнанных в плен людей; но вернулись не все — многих уже успели продать в рабство, многих убили [1, с. 41]. Таким образом, на рубеже XVIII–XIX веков возродилась еврейская община в Дербенте. Она была гораздо меньше той, что существовала здесь раньше.

В плане характеристики этнического состава Дербента интересны сведения Ф.Н. Ртищева. Он пишет в 1810 г., что в городе Дербенте числилось на то время «мусульманского исповедания: домов 1435, душ мужского пола — 3953; армян — домов 28, душ мужского пола — 56; жидов — домов 59, душ мужского пола 166» [12, с.249]. Указаны им и деревни, где проживают евреи, прежде относившиеся к Улусскому магалу Дербентского владения: Арабилер Сорсар (60 домов), Мулла Кент (12 домов), Белиджи-подар (75 домов), Дербент — хам (30 домов) Мулла — Халил (12 домов), Селип (15 домов), Азадыглы (30 домов), Нугды «жидовская» (25 домов), Джалган (25 домов) [12, с.250].

Горско-еврейские общины, особенно центрального Дагестана, были оторваны друг от друга и не поддерживали связи. Эта оторванность как друг от друга, так и от городов, где были крупные еврейские диаспоры, отрицательно отразилось на материальном состоянии и духовно-культурном развитии евреев Дагестана.

Но многие отдельные тухумы в восточно-кавказских селениях, в том числе и в дагестанских, по преданиям ведут историю своего происхождения от «евреев».

В.Ф. Миллер пишет: «Во многих местах Дагестанской области и Бакинской губернии, по свидетельству И.Ш. Анисимова, где в настоящее время уже нет горских евреев, существуют развалины их аулов, могил, следы оросительных каналов и прочее [8, с.21].

Местное население отмечает эти места до сих пор названиями, сохраняющими воспоминания о евреях, например: Чуфут-Тебэ (Еврейский холм), Чуфут-Кабур (Еврейская могила), Джут-куче, в селениях Карабудахкент

(Около Темир-Хан-Шуры (ныне Буйнакск), Чуфут-Къатта (В южном Дагестане) Курдеван (Около Шемахи), Кулгате (Около Кубы) и др.

По рассказам в ущелье Чуфут-Катта, или Джуут-Татта, или Дерей-Катта 300–400 назад на небольшом друг от друга расстоянии были расположены семь еврейских селений (Дих-Шолум, Кардаши, Дих-Хаклой, Дих-Урмен и др.)

Крепость Гяур-Кала, например, горские евреи считают своею и говорят, что она была разрушена Надиршахом в начале XVIII в. На кладбище сохранились надгробные плиты с надписями на еврейском языке.

И.Ш. Анисимов сообщает, что в селении Ругуджа (Аракань), мусульмане хранят древнюю книгу на еврейском языке, которая считается святыней. По преданиям жителей этого аула, они имеют «еврейские» корни, и в ислам перешли только после арабских завоеваний в Дагестане.

По преданиям множество «еврейских» поселений имелись и на территориях, заселенных аварцами. Например, жители (определенные тухумы) аварских селений Гумбет (Ныне районный центр Гумбетовского района Республики Дагестан), Аракань (Селение расположено в Унцукульском районе Республики Дагестан), рассказывают, что они «еврейского» происхождения. Считается, что в местности Бузнаб (недалеко от места слияния рек Аварского и Андийского Койсу), раньше жили «евреи», которые занимались дубильным делом [8, с.20] и покраской кожи.

По словам кубинских евреев, в селение Шудуг, прежде было «еврейским», хотя там ныне проживает татское и лезгинское население. Село и ныне делится на две части, одну из которых называют «еврейским кварталом», хотя население сейчас исповедует ислам [8, с.21].

Существование до конца XIX века, о которых писали путешественники как средневековья, так и нового времени, в ряде дагестанских и азербайджанских сел еврейских кварталов и улиц можно объяснить процессами ассимиляции; также обговорит и топонимику, встречающаяся в равнинных, предгорных и горных районах Дагестана (Джувудаг, Цжугут-аул, Джугут-булак, Джугут-куче, Джуфут-къатта, Жугут-азул-росо, Жуут къабурлар, Жугут-тебе и др.) [3, с.525].

Происхождение некоторых тухумов в аулах Дагестана, еще более убедительные свидетельства этих ассимиляционных процессов; такие «еврейские» тухумы зафиксированы в селениях Ахты, Рутул, Усуг, Усучай, Карчаг, Рукель, Мугатыр, Гимейди, Костек, Зидьян, Марага, Маджалис, Янгикент, Доргели, Буйнак, Карабудахкент, Тарки, Кафыр-Кумух, Убра, Ругуджа, Аракань, Салта, Муни, Мекеги, Дешлагар, Чирюрт, Зубутли, Эндирей, Хасавюрт,

Аксай, и др. [3, с.525]

Куначество, «каждый горец-еврей имеет в других аулах своих кунаков, еврея или мусульманина, у которых он останавливается; также и каждый мусульманин» [1, с.99], и традиционное гостеприимство существовавшие у евреев Дагестана с другими северокавказскими народами были одним из условий процессов адаптации и ассимиляции.

Подводя итоги, можно сказать, что в период монгольского владычества, а также противостояния Тохтамыш

и Тимура на территории приморского Дагестана, значительная часть еврейского населения, несколько веков назад обосновавшиеся в крупных торгово-экономических центрах приморского и предгорного Дагестана, вынуждена была, наряду с другими жителями равнины, покинуть обжитые места и переселиться в горные районы Дагестана. Как свидетельствуют позднесредневековые источники, они расселялись компактно, преимущественно занимая один квартал в крупных населенных пунктах, достаточно развитых в социально-экономическом отношении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов А.И. Кавказские евреи-горцы. С. 40-41.
2. Гербер И. Известие о находящемся с западной стороны Каспийского моря между Астраханью и рекою Курюю народах и землях и их состоянии в 1728 году // ИГЭД. Архивные материалы. М., 1958. С. 305-307
3. Ибрагимов М.-Р. А. Горские евреи // Народы Дагестана. Сборник статей. М., 2002. С. 525
4. История народов Северного Кавказа. Т. 1. М., 1988.
5. История Дагестана. Т. 1. М., 2004.
6. Комаров А.В. Адады и судопроизводство в Дагестане // Сборник сведений о кавказских горцах. Тифлис, 1868. С.308
7. Козубский Е.И. История города Дербента. Темир-Хан-Шура, 1905.
8. Миллер Б. В. Материалы для изучения еврейско-татского языка. СПб., 1892. С.20-21
9. Магомедов М.Г. История Дагестана до XIX. Махачкала, 1998.
10. Олеарий А. Описание путешествия в Московию и через Московию в Персию и обратно // Дагестан в известиях русских и западно-европейских авторов XIII-XVIII вв. Махачкала, 1992.
11. Русско-дагестанские отношения в XVIII - начале XIX в. Сборник документов / Отв. ред. В.Г. Гаджиев. М., 1988. С. 96-98
12. Ртищев Ф.Н. Сведения о Дагестане. 1813 // ИГЭД. М., 1958. С. 249-250
13. Семенов И.Г. К истории еврейской общины Дербента // Материалы научной сессии, посвященной столетию со дня выхода в свет работы Е.И. Козубского «История города Дербента». Дербент, 2006. С.64
14. Сотавов Н.А. Дагестан и Азербайджан в борьбе против Надиршаха: содружество сторон в свете геополитики и сотрудничества с Россией // Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 110 летию со дня рождения Азиза Алиева. Махачкала, 2007. С. 131.
15. Тихонов Д.И. Описание Северного Дагестана (1896 г.) // ИГЭД. Архивные материалы. М., 1958.
16. Ф. ВУА. ОП. 1. Д. 2801. Л. 2.
17. ЦГА РД. Ф. 90. Оп. 2 Д. 24. Л. 15.
18. Черный И. Горские евреи // Сборник сведений о кавказских горцах. Вып. 3, Тифлис, 1870.

© Гусейнова Асият Абдурагимовна (dag.ist@mail.ru), Абдулпатахова Хатимат Магомедовна (dag.ist@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

К ВОПРОСУ ИСТОРИИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ЕЛИСУЙСКОГО СУЛТАНСТВА

Гусейнова Байзат Магомедовна

кандидат исторических наук, Дагестанский
государственный университет, г. Махачкала
dag.ist@mail.ru

ON THE QUESTION OF THE HISTORY OF THE EMERGENCE OF THE ELISUY SULTANATE

B. Huseynova

Summary: This article examines the issue of socio-economic and political development of the Yelisuy Sultanate, the main population of which were Dagestani-speaking peoples. The generalizing works on the history of the peoples of the Caucasus, including Dagestan and Azerbaijan, do not sufficiently study the genesis and features of the socio-economic and political development of the Dagestani-speaking peoples of this region.

Keywords: Elisu Sultanate, administrative structure, Dagestani-speaking peoples, economic life.

Аннотация: В данной статье рассматривается вопрос социально-экономического и политического развития Елисуйского султанства, основное население которого составляли дагестаноязычные народы. В обобщающих трудах по истории народов Кавказа, в том числе Дагестана и Азербайджана недостаточно изучены вопросы генезиса и особенностей социально-экономического и политического развития дагестаноязычных народов этого региона.

Ключевые слова: Елисуйского султанство, административное устройство, дагестаноязычные народы, экономическая жизнь.

Вопрос изучения одного из позднесредневековых территориально-политических структур народов Восточного Кавказа – Елисуйского султанства, основное население которого составляли дагестаноязычные народы, занимает важное место среди широкого круга исследовательских проблем исторической науки.

При достаточно изученной истории создания Елисуйского султанства, слабо освещенными остаются этническая история и роль аварцев, цахур, рутульцев и других дагестаноязычных народов как основного населения этого государства.

Необходимость изучения проблем дагестаноязычных народов Елисуйского султанства объясняется тем огромным интересом, который проявляют в современных условиях народы Дагестана к своему прошлому, в частности, к значению дагестаноязычного фактора в истории создания Елисуйского султанства.

Елисуйское султанство возникло во второй половине XVI в. Оно было расположено по обеим сторонам Главного Кавказского хребта: меньшая часть (примерно одна четвертая часть) на северных склонах Кавказского хребта в верховьях реки Самур (Горный магал с центром в селе Цахур) на территории Юго-западного Дагестана, а большая часть (три четверти) на южных отрогах Кавказского хребта в бассейне реки Курмухчая (левого притока Алазани) на территории нынешнего Северо-Западного Азербайджана; в XVII в. в село Илису (Элису, Елису) была перенесена резиденция султанов из Цахура.

В различных источниках это феодальное образование имело разные названия: Цахурское или Захурское владение, Илисуйское или Элисуйское. Просуществовало оно около 300 лет – вплоть до 1844 года, до окончательного завоевания территории Восточного Кавказа Российской империей.

Основоположителем правящей династии в Цахуре, а затем в Елису являлся Ади-Куркулу-бек, утвержденный в звании Цахурского владетеля в 1562 г. сефевидским шахом Тахмаспом I (1524-1576 гг.). Тахмасп I пожаловал ему Цахурское владение за активное участие в борьбе за влияние на Кавказе на стороне сефевидов. Впоследствии за оказанные услуги были пожалованы ему и его потомкам земли, лежавшие по южную сторону Главного Кавказского хребта.

Резиденцией Цахурского владения, впоследствии Елисуйского султанства, было селение Цахур, расположенное в Горном магале на северных отрогах Главного Кавказского хребта.

В конце XVI - начале XVII в., в результате восстания жителей Цахура, султанская династия была свергнута и истреблена. Продолжателем рода цахурских (елисуйских) султанов был Али-бек I (случайно уцелевшая женщина из цахурского султанского рода родила сына, который и стал продолжателем рода елисуйских султанов [5, с.4-5].

Азербайджанский исследователь Э.М. Летинова в своей монографии «Илисуйское султанство» выразила сомнение в достоверности этой легенды [4, с.38]. По ее

мнению, Али-султан Захурский (Цахурский) и его сын Мамед-хан и внук Ади-Куркулу-бек оставались в Дагестане в горном Цахуре, а сын Ади-Куркулу-бека Эмирхан перешёл через горы и заложил основы новой резиденции в "довольно крепком ущелье" в местечке Илису (Елису), после чего селение стало новым центром Елисуйского султанства [3, с.449].

Так как в источниках нет указания на точную дату этого переселения елисуйских султанов в долину бассейна реки Курмух-чай, то Э.Летифова предположила, что это важное с исторической точки зрения событие – перенос резиденции султанства и переселение елисуйских султанов произошло в конце XVII – начале XVIII в. По мнению Э. Летифовой, эта датировка подтверждается фирманами на имя Елисуйских султанов [4, с. 39].

По версии русского историка XIX века И.П. Линевича, предками Елисуйских султанов были выходцы из высокогорного селения Цахур, расположенного в Горном магале Дагестана [5, с.4-5].

Елисуйское султанство играло значительную роль в политической истории Восточного Кавказа. Цахурским владением, впоследствии Елисуйским султанством, управлял глава государства, который имел титул султана, равное положению хана. Султаны выбирались на общенародном собрании (джамаатах) непременно из числа членов султанской фамилии. Порядок выборов был установлен адатом. Согласно адату, выбираемым мог быть один из членов рода правителя-бек и в выборе участвовал весь джамаат, который делегировал при правителе своих представителей (вакилей), обязанных следить за его действиями. В случае общего недовольства джамаат по вызову вакилей собирался, сменял правителя и выбирал другого.

Вескими носителями информации о генезисе Елисуйского султанства, его политической истории и административном устройстве являются фирманы шахов Ирана из династии Сефевидов.

Самый ранний фирман датируется 1562 годом [8, с.321]. Текст фирмана показывает, что на тот момент территория Елисуйского султанства не находилась под протекторатом Кахетии.

В условиях объединения Ирана Сефевидами, Цахурское владение было преобразовано в султанство в составе Ширванского беглербекства, а по происшествии ряда лет, правителю Цахура и Елису были пожалованы иранскими властями два села Ках и Мешебаш [8, с.771], расположенные на левом берегу Алазани, на южных отрогах Главного Кавказского хребта в зоне с большим процентом дагестаноязычного населения. Несмотря на полученные земли на низменности, Ади-Куркулу-бек,

не разорвал связи с горным Цахуром, используя его как главную и труднодоступную крепость владения.

В переносе резиденции султанов в Елису свою роль сыграли, наряду с причинами военно-политического характера, такие факторы как близость к экономически более развитым регионам, наличие плодородных земель и благоприятного климата, а также нахождение Елису практически на торговом пути, проложенному из Шемахи - центра Ширвана через Шекинское владение вплоть до Кахетинского царства (часть Грузии) [2, с.200].

При нахождении на территории Закавказья, Елису был хорошо защищен отрогами Главного Кавказского хребта. Единственным подступом к Елису был горный проход с северо-запада.

В перенесении резиденции Елисуйского султанства большое значение имели хозяйственно-экономические причины, которые заключались в занятиях овцеводством жителей горных сел верховий Самура. Зимние пастбища (кишлаки) находились в долиненной зоне у берегов реки Алазани. С наступлением весны овцеводы вместе со своим скотом начинали обратный путь в горы верховьев Самура.

Экономическая жизнь дагестаноязычных народов Восточного Закавказья основывалась на земледелии, животноводстве, ремесленном производстве, внешней и внутренней торговле. Земледелием занимались в горах и на плоскости. В нагорных селениях занятие земледелием носило лишь подсобный характер, главное же место занимало скотоводство [6, с.45]. Скотоводство вообще было распространено во всех селениях. Население плоскостной и предгорных зон, занималось разведением крупного скота [1, с.182].

Формы скотоводства складывались из следующих факторов: особенностей ухода и содержания скота, обеспеченности пастбищами, пастбы разных видов скота, способа заготовки кормов и т.д. организация пастбищного дела и перекочевков доверялась кевхам и немногим крупным скотоводам.

Наиболее распространенной формой скотоводства закавказских горцев являлась отгонная форма [1, с.182-183].

Культура зерновых хлебов в сельском хозяйстве занимало первое место. Сеяли пшеницу, ячмень, просо и, в некоторой мере, рис.

Садоводство было распространено везде, за исключением высокогорных селений.

Большую роль в экономической жизни дагестанских

горцев Восточного Закавказья играло и ремесленное производство. Были развиты промыслы – шелкоткачество, шерстоткачество, изготовление войлоков и т.д.

Значительную роль также играла торговля. Жители горной части приобретали на плоскости хлеб и другие необходимые товары в обмен на продукцию животноводства. Развивалась меновая торговля. Торговля велась через посредство приезжих купцов. Экономические и торговые связи объективно способствовали сближению народов, взаимовлиянию их культур.

Елисуйское султанство, возникшее во второй половине XVI в., как относительно самостоятельное феодальное государство, просуществовавшее до середины XIX века, а точнее до 1844 года, когда в связи с переходом его правителя Даниял-бека Елисуйского на сторону имама Шамиля, оно было упразднено Кавказским командованием. Его земли были разделены на две части: Горный

магал, включавший территорию султанства на севере Главного Кавказского хребта, был включен в состав Самурского округа, а Елисуйское приставство, включавшее равнинные земли султанства, было причислено к Джаро-Белоканскому, а впоследствии к Закатальскому округу [7, с.440].

Социальный строй и политическое устройство Елисуйского султанства, были примерно такими же, как и в других феодальных образованиях Восточного Кавказа. Оно имело достаточно широкие связи с соседними государствами: Джаро-Белоканскими обществами, Грузией, Цекинским и Ширванским ханствами, а также с Сефевидским Ираном и Османской Турцией.

Дагестаноязычные народы Восточного Закавказья оказывали определенное влияние на исторические судьбы политических образований и хозяйственно-экономическое развитие населения этого региона.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаджиев М.-Г.А. Из истории скотоводства народов Южного Дагестана // Из истории дореволюционного Дагестана. Махачкала, 1976. С. 182.
2. Кавказские очерки. Санкт-Петербург, 1838. С.200.
3. Краткое историческое сведение о султанах Елисуйских. АКАК, т. VII. Тифлис, 1878. С. 449.
4. Летинова Э. М. Илисуйское султанство. Баку, 2010. С. 38.
5. Линевич И.П. Бывшее Елисуйское султанство // ССКГ. Тифлис, 1873. Вып. VII. С. 4-5.
6. Петрушевский И.П. Джаро-белаканские вольные общества в первой половине XIX века. Махачкала, 1993. С.45.
7. Проект положения об управлении Закатальского округа // АКАК, т.XII. Тифлис, 1904. С. 440.
8. Фирман Тахмасиб-шаха Захурскому владельцу Ади-Куркулу-беку от реджеба 970 (1562) года // АКАК, т.II, д.I.Тифлис, 1868. С. 321.
9. Фирман Султана Османа II на имя Али-Куркулу-бека от сафара 1000 (1591) года //АКАК, т.VI, Ч.II, д.3 Тифлис: 1875. С. 771.

© Гусейнова Байзат Магомедовна (dag.ist@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСТОЧНИКИ О СУДЬБЕ ЧИСТОПОЛЬСКОГО КУПЕЧЕСКОГО СЫНА И.Н. АНТРОПОВА ПОСЛЕ РЕВОЛЮЦИИ В ФОНДЕ «ГЛАВНОГО БЮРО ПО ДЕЛАМ РОССИЙСКИХ ЭМИГРАНТОВ В МАНЬЧЖУРИИ» ГОСУДАРСТВЕННОГО АРХИВА ХАБАРОВСКОГО КРАЯ

Корева Наталья Анатольевна

Кандидат исторических наук, старший научный сотрудник, Федеральный исследовательский центр «Казанский научный центр Российской академии наук»; Институт татарской энциклопедии и регионоведения Академии наук Республики Татарстан (г. Казань)
KoreevaNata@mail.ru

**SOURCES ABOUT THE FATE OF
I.N. ANTROPOV'S CHISTOPOL MERCHANT
SON AFTER THE REVOLUTION IN
THE FUND OF THE "MAIN BUREAU FOR
RUSSIAN EMIGRANTS IN MANCHURIA"
OF THE STATE ARCHIVE OF
THE KHABAROVSK TERRITORY**

N. Koreeva

Summary: The article provides information about the son of a representative of the commercial elite of the district city of Chistopol, Kazan province, I.N. Antropov, who left with the army of A.V. Kolchak and V.O. Kappel during the Civil War and found himself in exile in the state of Manchuria. The source base of the study was the materials of the foundation "Main Bureau for Russian Emigrants in Manchuria", stored in the State Archive of the Khabarovsk Territory. The purpose of the study is to determine what information potential the emigrant's personal file has, whether it is possible to reconstruct living conditions and everyday life on its basis, to identify the emigrant's attitude to the Soviet government and the political regime that was established in Manchuria in the 1930s. The main facts of the biography of the merchant's son I.N. Antropov have been established. It is concluded that the skills of commercial activity acquired in the family, education received back in tsarist Russia, became necessary conditions for his life in a foreign land.

Keywords: Chistopol, merchants, emigrants, Harbin, Manchuria, A.V. Kolchak, V.O. Kappel, The Civil War, The Great Siberian Ice Trek.

Аннотация: В статье приводятся сведения о сыне представителя торговой элиты уездного города Чистополя Казанской губернии И. Н. Антропове, который в период Гражданской войны ушел с армией А. В. Колчака и В. О. Каппеля и оказался в эмиграции в государстве Маньчжу-Ди-Го. Источниковой базой исследования послужили материалы фонда «Главного бюро по делам российских эмигрантов в Маньчжурии», хранящиеся в Государственном архиве Хабаровского края. Цель исследования – определить, каким информационным потенциалом обладает личное дело эмигранта, возможно ли на его основе реконструировать условия проживания и быта, выявить отношение эмигранта к советской власти и политическому режиму, который установился в Маньчжурии в 1930-е гг. Установлены основные факты биографии купеческого сына И. Н. Антропова. Сделан вывод, что образование и знания, полученные в царской России, стали необходимыми условиями его жизни на чужбине.

Ключевые слова: Чистополь, купцы, эмигранты, Харбин, Маньчжурия, А.В. Колчак, В.О. Каппель, Гражданская война, Великий Сибирский Ледяной поход.

После Октябрьской революции 1917 г. и Гражданской войны восстановить биографии представителей бывшей российской буржуазии непросто из-за ухода основной их части из родных мест (или с фронтов Первой мировой войны) вместе с «белыми» в эмиграцию, и скудным, в связи с этим, состоянием источников. В архивохранилищах, расположенных в регионах их прежнего проживания, практически не осталось достоверных сведений об их дальнейшей судьбе, которые могли бы стать основой для просопографических исследований. Поэтому важно вводить в научный оборот новые источники информации из российских и за-

рубежных архивов, при помощи которых можно было бы восполнить существующие пробелы и проследить за передвижением бывших купцов и их семей. Так, в фонде «Главного бюро по делам российских эмигрантов в Маньчжурии» Государственного архива Хабаровского края были обнаружены личные дела эмигрантов из уездного г. Чистополя Казанской губернии И. Н. Антропова, П. Д. Архипова, И. С. Власова, В. А. Вотякова, К. В. Вязмина, Х. Х. Гизатуллина, Ф. Г. Ильбикова и других, оказавшихся в г. Харбине в начале 1920-х гг.

Бюро по делам российских эмигрантов в Маньчжур-

ской империи было создано 28 декабря 1934 года в г. Харбине. Первоначальное название – «Бюро русских эмигрантов»¹. 1 июня 1940 г. на его базе было создано Главное бюро по делам российских эмигрантов в Маньчжоу-Го (в источниках встречаются и другие варианты названия государства – Маньчжу-Ди-Го, Маньчжу-Ти-Го) [4, с. 41; 7, л. 48]. Бюро являлось административным учреждением государства, на которое были возложены следующие задачи: руководство общественной деятельностью различных эмигрантских организаций и отдельных эмигрантов, защита их правовых, экономических и культурных интересов, ведение статистического учета эмигрантского населения с целью выяснения степени обеспеченности его заработком, количества специалистов различных профессий, которых можно было использовать для повышения уровня промышленного производства и экономического процветания, а также выявление политической и уголовной благонадежности всех эмигрантов.

В связи с этим в 1935 г. Бюро начало проводить регистрацию всего эмигрантского населения старше 17 лет (лиц без различия пола, имевших эмигрантские паспорта, а также русских по национальности, обладавших китайскими паспортами и паспортами Маньчжу-Ди-Го) [8, л. 2–3]. Все эмигранты должны были заполнить анкеты и приложить к ним две фотографии. К маю 1935 г. в Бюро было зарегистрировано 18748 человек [8, л. 27 об.]. Все российские эмигранты должны были ежемесячно вносить в единую кассу Главного бюро однопроцентный взнос с заработка или дохода. На каждого из них было заведено особое «дело», в котором хранились многочисленные анкеты, фотографии, вырезки из газет и донесения, справки, делопроизводственная переписка, пояснения, прошения.

Анкеты заполнялись собственноручно эмигрантом, который нес персональную ответственность за точность и правдивость приведенных сведений. В анкете 1935 г. было четыре раздела: «Общие сведения», «Общественно-политические сведения», «Военные сведения», «Гражданский и общественный стаж». Первый раздел анкеты посвящен таким вопросам из жизни эмигранта, как время и место рождения, вероисповедание, образование, специальность, место службы, получаемый оклад или заработок, место проживания, семейное положение, знание иностранных языков, владение имуществом, наличие судимости. Несколько вопросов второго раздела анкеты посвящено членству в политических, общественных, благотворительных, религиозных орга-

низациях. С целью проверки политической благонадежности эмигранта в формуляр анкеты был включен вопрос о наличии у него советского паспорта и о том, подавал ли он заявление о вступлении в «советское подданство»². В третьем разделе эмигрант должен был ответить на вопросы о периоде военной службы, орденах и знаках отличия, ранениях, о военном образовании и военно-служебном стаже. Последний блок анкеты был посвящен гражданским должностям, в том числе по выборам, ученым степеням и трудам. В целом данные анкет позволяют определить время прибытия эмигранта в Маньчжурию, место службы и род деятельности до 1914, 1917, 1922, 1935 гг., политические убеждения.

В анкете 1936 г. требовалось указать подробные сведения о сословной принадлежности до революции, о всех членах семьи, включая братьев, сестер, время их рождения, подданство, заработок, а также вид заключенного брака (церковный или гражданский), наличие близких родственников в Маньчжурии, их профессии, место службы, домашние адреса. Спрашивали также о тех, с кем из эмигрантов, ниппонцев, маньчжуров, иностранцев респондент был хорошо знаком. Среди пунктов анкеты – вопросы о причинах въезда в Маньчжурию и выезда из СССР, о возможной службе в советских разведывательных учреждениях. В формуляр анкеты были добавлены пункты о деятельности в период с 1910 по 1936 г. (эмигрант должен был указать род занятий в каждом году, в том числе хронологические рамки участия в Великой войне (т.е. в Первой мировой, еще ее называли «германской» войной), в какой армии он был во время Гражданской войны, наименование воинской части). Анкета содержала вопросы о бытовых условиях проживания (на частной или казенной квартире, стоимость аренды). В приложении эмигранты записывали подробности своей службы. Большую ценность для изучения их биографий представляют эго-тексты, сохранившиеся в личных делах (объяснительные, прошения, автобиографии и т.д.).

При анализе этих источников следует учитывать, во-первых, что и анкеты, и дополнительные сведения из своей биографии эмигранты записывали спустя 15 лет после прибытия в Харбин и зачастую делали это по памяти, без документального подтверждения, поэтому в них встречаются неточности, небольшие противоречия. Во-вторых, находясь в чужой для себя стране и стремясь обеспечить себе и своим семьям благополучие, эмигранты понимали, какие события из прежней жизни луч-

1 Бюро было открыто по инициативе Японской военной миссии в Харбине и состояло из представителей двух основных политических сил, лояльных японцам – Союза казаков на Дальнем Востоке во главе с атаманом Г.М. Семеновым и «Русской фашистской партии» под руководством К.В. Родзаевского. Учреждение Бюро оценивалось как создание антикоммунистического пропагандистского комитета. См.: [4, с. 40; 16, с. 171].

2 По подсчетам Русского общества в Маньчжурии и Монголии, к началу 1930-х гг. в Маньчжурии проживало около 110 тысяч россиян, из которых около 60 тысяч имели статус эмигранта и около 50 тысяч были обладателями советских паспортов. См.: [6, с. 90].

ше не афишировать; чувствуя политическую обстановку, они демонстрировали лояльность местной власти. В качестве примера можно привести личное дело одного из эмигрантов – чистопольского купеческого сына Ивана Николаевича Антропова.

Семья Антроповых была известной в дореволюционном городе Чистополе Казанской губернии. Отец Ивана, Николай Александрович Антропов в 1897 г., еще будучи мещанином, избирался кандидатом в гласные Чистопольской городской думы [17, с. 6]. С 1898 г. во всех источниках он упоминается в статусе купца. В периоды с 1898 по 13 декабря 1901 [18, с. 4–5], 1901 по 1905 [19, с. 4–5], 1906–1910 [20, с. 4], 1910–1914 гг. [21, с. 3] и вплоть до революции он избирался гласным думы, в апреле 1917 г. был избран также в Городской комитет общественной безопасности Чистополя [5, л. 101]. Н.А. Антропов состоял членом чистопольского биржевого общества, занимался хлебной торговлей по свидетельству второго разряда. Исповедовал православную веру.

Иван Николаевич Антропов родился 7 июня 1894 г. в Чистополе. В 1914 г. он окончил местную гимназию, после чего поступил на юридический факультет Казанского императорского университета, но не успел завершить обучение, т.к. в 1915 г. был призван на военную службу.

Из личного дела И.Н. Антропова в фонде «Главного бюро по делам российских эмигрантов в Маньчжурии» стало известно, что в 1915 г. в Ташкенте он окончил ускоренный курс военного училища, получил звание штабс-капитана (пехота). В Первой мировой войне он участвовал в качестве младшего офицера в составе 8-го Сибирского стрелкового запасного полка в г. Асхабаде³ (в 1916 г.), в 1917 г. был отправлен на Румынский фронт. В анкете он написал, что «в Германскую войну в боях не участвовал», т.к. был в запасе [9, л. 3, 11 об.]. Однако за участие в ней Антропов получил орден Св. Николая Чудотворца на Романовской ленте⁴.

3 Асхабад – первоначальное название г. Ашхабада.

4 Орден был учрежден 19 июля (1 августа) 1929 г. Российским императорским домом в эмиграции и его главой великим князем Кириллом Владимировичем, в 1924 г. провозгласившим себя Императором Всероссийским Кириллом I. Право ношения ордена предоставлялось ветеранам Первой мировой войны, находившимся в эмиграции. См.: [12, с. 174–177; 23].

5 В Сибири в годы Гражданской войны разразилась эпидемия сыпного тифа, что было связано с перемещением сюда миллионов людей – войск, беженцев, военнопленных. См.: [13; 24].

6 Великий Сибирский Ледяной поход – отступление армии адмирала Колчака на восток России с ноября 1919 г. до февраля 1920 г.; в тяжелейших условиях был совершен переход протяженностью более 2 тыс. км от г. Омска до оз. Байкал. 8-я Камская дивизия, в которой служил И.Н. Антропов, шла под командованием В.О. Каппеля. См.: [3, с. 51; 15, с. 126].

7 Вероятно, И.Н. Антропов имел в виду Знак отличия Военного ордена «За Великий Сибирский поход», учрежденный 11 февраля 1920 г. приказом главнокомандующего войсками Восточного фронта Русской армии Генерального штаба генерал-майора С.Н. Войцеховского.

8 Скорее всего, имелся в виду Знак отличия Первого Кубанского похода генерала Корнилова, учрежденный 21 сентября 1918 г. приказом главнокомандующего Добровольческой армии А.И. Деникина (знак первой степени выдавался участникам боевых действий, знак второй степени получали те, кто не принимал непосредственного участия в боях). Терновый венец был символом мученичества. В эмиграции выдача знаков (или удостоверений к ним) продолжалась до конца 1950-х гг. См.: [11, с. 55].

В Гражданской войне он принимал участие с 1918 г. И.Н. Антропов служил в частях белой армии адмирала А.В. Колчака и генерала В.О. Каппеля, сначала (в 1918 г.) в составе 2-й Казанской мортирной батареи был младшим офицером связи, затем – во 2-м Казанском легком артиллерийском дивизионе, откуда был переведен в 8-ю Камскую дивизию имени адмирала Колчака, в 30-й Аскинский полк комендантом полка (в 1919 г.). В анкете И.Н. Антропов упомянул о сыпном тифе⁵, которым переболел, о том, что на Байкале отморозил правую ногу и в Верхнеудинском госпитале ее ампутировали ниже колена. Он писал: «В Гражданскую войну от самой Казани совершил весь Сибирский ледяной поход» [9, л. 3]⁶. За это он получил, по собственному признанию, орден⁷. И.Н. Антропов указал и на другую полученную им награду – «Терновый венец с мечом на Георгиевской ленте», которую вручали за участие в Первом Кубанском походе 1918 г., однако в его анкетах нет сведений о месте и времени, когда он мог его совершить⁸. Сам он в анкете пояснил, что награжден «за Гражданскую войну» [9, л. 3].

В Маньчжурию Иван Николаевич прибыл 21 марта 1920 г. из Верхнеудинского госпиталя в санитарном поезде, будучи инвалидом. Никаких документов при себе не имел, кроме метрического свидетельства из Казанской духовной консистории, аттестата об окончании гимназии и свидетельства о болезни. Разрешения на выезд из России у него не было. В Харбине лечился в Красном Кресте (в 1921 г.), с 1922 по 1924 гг. находился в приюте для инвалидов (Госпитальный городской инвалидный барак №24 на ул. Штурмовой), затем (по сведениям 1935 г.) жил на ул. Участковая, 25. В Маньчжурии каждый эмигрант должен был получить вид на жительство и ежегодно оформлять паспорт [14, с. 120].

Заявления о вступлении в советское гражданство Иван Николаевич не подавал и советского паспорта не имел. В качестве причины выезда из СССР им было указано отступление с белой армией, причина въезда в Маньчжурию – «эвакуация» [9, л. 9]. По своим политическим

убеждениям был монархистом. Никакого имущества на чужбине он не имел. Оставался холостым, близких родственников у него здесь не было [9]. В тщательно заполненных анкетах нет упоминаний и о тех родственниках, которые остались на родине.

В анкете И.Н. Антропов пояснил, что с 1920 по 1936 год занимался частными уроками. В графе «Настоящая профессия» было записано: «Учитель математики. Языки. Конторщик». Владел английским и немного nipпонским языками [9, л. 1]. С 1933 г. служил в ежедневной газете «Харбинское время», но из-за сокращения штата с 1 января 1935 г. был уволен⁹. Фактически он стал безработным.

Исследователи отмечают, что в Харбине в 1930–1940 гг. люди думали прежде всего о выживании [14, с. 123]. Здесь И.Н. Антропов был готов поступить на должности конторщика, воспитателя, сторожа, швейцара, курьера, соглашался получить должность на железной дороге с отъездом на линию (хотя до этого никогда на железных дорогах не служил). В своем прошении от 16 марта 1935 г. он написал: «М[илостивый] Г[осударь]. Простите за беспокойство, которое я Вам доставляю этим письмом: все же еще хочется по-человечески жить, работать, иметь свой заслуженный кусок хлеба. Офицер царской армии двух последних войн. В Гражданскую войну сделался инвалидом, лишившись правой ноги ниже колена, и теперь хожу на протезе. Работать в состоянии: конторщиком, сторожем, курьером, швейцаром <...>. Очень нуждаюсь, безработным нахожусь вот уже около трех месяцев. Недавно мною подано прошение о службе на имя председателя Бюро, генерала [В.В.] Рычкова. Прошу Вашего благосклонного содействия об устройении меня на какую-либо службу. С совершенным почтением, инвалид И. Антропов» [9, с. 12–13].

С 1 сентября 1935 г. (или с апреля 1935 г. – данные двух анкет расходятся) Антропов состоял членом харбинского Русского учительского общества. С 30 сентября 1935 г. (или с июня 1935 г.) он был членом Союза русских военных инвалидов в Маньчжурской империи¹⁰. В эмиграции он был знаком с человеком по имени Иосихира, проживавшим в Садгороде на ул. Волжская и служившим на дороге (вероятно, на КВЖД). В качестве поручителей за себя И.Н. Антропов указал генерал-майора М.Е. Обухова – председателя Союза инвалидов и помощника

начальника 2-го отдела Бюро, а также К. И. Подольского, главу правления Русского учительского общества.

21 марта 1935 г. И.Н. Антропов заявил в очередной анкете, что не состоит ни в каких организациях, но «решил записаться в фашистскую партию» [9, л. 6]. Слово «решил» подчеркнуто красным карандашом (очевидно, помета сделана чиновником Бюро и намерение эмигранта имело важное значение для политического режима, установившегося в Маньчжу-Ди-Го)¹¹. К такому решению его могла подтолкнуть острая нужда: и прошение о приеме на работу, текст которого приведен выше, и упомянутая фраза в анкете хронологически почти совпадают (написаны с разницей в несколько дней). Однако никаких подтверждающих документов о вступлении Ивана Николаевича в эту партию в личном деле нет.

В 1935 г. Антропов ходатайствовал перед Бюро по делам российских эмигрантов о бесплатной выдаче ему личной учетной книжки, но получил отказ с рекомендацией обратиться в общество инвалидов, в котором он состоял, либо взять ссуду из благотворительного (третьего) отдела Бюро [9, л. 5]. По сведениям анкеты, в декабре 1935 г. у него уже был бесплатный годовой паспорт, выданный Департаментом полиции.

В личном деле есть заполненная эмигрантом анкета для Харбинского управления государственных железных дорог (Русского отдела службы общих дел). На бланке анкеты сверху сделана надпись: «На какую должность рекомендуется». Ответ в виде цифры «27» проставлен штемпелем красного цвета. В качестве желаемой указана должность конторщика. Внизу этой анкеты написана дата по календарю Маньчжурской империи – «Кан-Дэ 3 год 4 месяц 29 число» [9, л. 17]¹².

В октябре 1936 г. И.Н. Антропов был принят на учет при отделении Бюро на станции Пограничная. Отделение Бюро на этой станции было открыто 1 февраля 1935 г., начальником был основатель «Монархического объединения» Б.А. Шепунов (Шептунов) [1, с. 215]. Личная карточка И.Н. Антропова с надписью «конторщик», прикрепленная к личному делу, указывает на то, что работу он все-таки получил.

Последняя запись в документах – о смерти Ивана Николаевича в 1939 г. (соответствующая отметка сделана

⁹ «Харбинское время» – еженедельная газета на русском языке, которая была зарегистрирована в Японском генеральном консульстве. Первый выпуск состоялся в 1931 г. Существовала до 1945 г. См.: [22].

¹⁰ Союз русских военных инвалидов в Маньчжурии был создан примерно в начале 1931 г., свое название получил 26 июня 1933 г. Первоначально назывался Харбинской трудовой артелью военных инвалидов. 24 апреля 1933 г. правление артели возглавил генерал-майор М.Е. Обухов, занимавший эту должность вплоть до 23 июля 1940 г. См.: [7, л. 1–12 об.].

¹¹ Через несколько дней после этого заявления было подписано соглашение между СССР и Маньчжоу-Ди-Го об уступке Советским Союзом прав на КВЖД. Все русские сотрудники КВЖД были уволены в период с апреля по август 1935 г. См.: [2, с. 113].

¹² Период правления императора Пу И именовался Кан-дэ – первая эра в истории Маньчжоу-Го. 3 год эры Кан-дэ соответствовал 1936 г. по Григорианскому календарю.

чиновником Бюро 6 февраля 1939 г.).

Исследователи, изучавшие историю Белого движения и эмиграции, отмечают, что бывший подданный Российской империи, оказавшийся на чужбине вследствие социальных потрясений, произошедших после 1917 г., действительно, попадал в тяжелую жизненную ситуацию и перед ним остро стояла проблема выбора стратегии выживания [2; 6; 10, с. 59–64]. Купеческий сын И.Н. Антропов разделил судьбу многих эмигрантов, проживавших в рассматриваемый период в Харбине.

Пользуясь помощью благотворительных обществ, Антропов пытался найти себе кров, пищу, работу, с переменным успехом это удавалось. Навыки коммерческой деятельности, которые могли быть успешно реализованы на родине, в эмиграции оказались не востребованными. Единственное, что приносило пользу – знания, полученные в образовательных учреждениях дореволюционной России, позволявшие ему служить в редакции газеты, вести канцелярскую работу, преподавать и

получать заработок от частных уроков. Но эти заработки, как видно из анкет Антропова, носили непостоянный характер и не могли обеспечить достойную жизнь. И. Н. Антропов всеми доступными ему способами пытался склонить на свою сторону чиновников Бюро по делам российских эмигрантов, акцентируя внимание на своем социальном происхождении («родился в русской купеческой православной семье»), отказываясь от советского гражданства, выражая чувство преданности государству Маньчжу-Ди-Го и его идеологии, и, наконец, призывая помочь ему как инвалиду и участнику войн.

Имеющихся в личном деле И.Н. Антропова документов оказалось достаточно, чтобы на их основе реконструировать недостающие факты его биографии. Источники фонда «Главного бюро по делам российских эмигрантов в Маньчжурии» могут быть использованы при изучении судеб и других представителей бывшей российской буржуазии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алепко А.В. «Бюро по делам Российских эмигрантов в Маньчжурской империи» в 1935–1936 гг. // Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества. Материалы XII международной научно-практической конференции. 2022. №1 (12). С. 213–221.
2. Бай Сюэ. Индустрия развлечений русского Харбина первой половины XX в. (на примере «Модерна»): дис. ... канд. ист. наук. Владивосток, 2023. 212 с.
3. Бринюк Н.Ю. Крах армии А.В. Колчака и ее «Ледяной поход» под руководством генерала В.О. Каппеля // Военно-исторический журнал. 2013. №1. С. 48–54.
4. Бужков А.М. Знаки и награды российских эмигрантских организаций в Китае (Дайрен, Тяньцзинь, Харбин, Хуньчунь, Цинаньфу, Шанхай), 1921–1949 гг.: материалы к справочнику. Владивосток: Русский Остров, 2005. 216 с.
5. Государственный архив Республики Татарстан (ГА РТ). Ф. 419. Оп. 1. Д. 1475.
6. Гараева Л.М. Научная и педагогическая деятельность русских в Маньчжурии в конце XIX – первой половине XX века: дисс. ... канд. ист. наук. Владивосток, 2009. 287 с.
7. Государственный архив Хабаровского края (ГАХК). Ф. Р-1497. Оп. 1. Д. 1.
8. ГАХК. Ф. Р-830. Оп. 1. Д. 1.
9. ГАХК. Ф. Р-830. Оп. 3. Д. 1474.
10. Гончарова Н.В. Культура Российской эмиграции в Харбине (опыт историко-культурологического анализа): дисс. ... канд. культурологии. СПб., 2002. 229 с.
11. Дуров В., Рудиченко А. Орден первопроходников. Первый Кубанский поход генерала Корнилова // Родина. 2005. №9. С. 53–59.
12. Закатов А.Н. Императорский военный орден Святителя Николая Чудотворца. 1929–2014 гг. // Исторический вестник. 2014. Т. 9. №156. С. 168–213.
13. Зиновьев В.П., Суляк С.Г. Тифозная эпидемия в Сибири в период Гражданской войны // Русин. 2023. №73. С. 239–252. DOI: 10.17223/18572685/73/15.
14. Капран И.К. Повседневная жизнь русского населения Харбина (конец XIX в. – 50-е годы XX в.) // Вестник Дальневосточного отделения Российской академии наук. 2008. №2 (138). С. 116–124.
15. Мацакова В.М. Великий Сибирский Ледяной поход (к 100-летию трагедии белой армии) // Гуманитарные проблемы военного дела. 2020. №2 (23). С. 126–129.
16. Натсак О.Д. Сменовеховство и «русский фашизм» как идейно-политические феномены (по материалам русской эмиграции в Харбине в 20–30 гг. XX в.): дисс. ... канд. философ. наук. М., 2000. 174 с.
17. Состояние Чистопольского общественного управления и г. Чистополя в 1897 году. Отчет городской управы. Чистополь: Типография А.Л. Архипова, 1898. 78 с.
18. Состояние Чистопольского общественного управления и г. Чистополя в 1899 году. Отчет Городской управы. Чистополь: Типография А.Л. Архипова, 1900. 71 с.
19. Состояние Чистопольского общественного управления и г. Чистополя в 1902 году. Отчет Городской управы. Чистополь: Типография А.Л. Архипова, 1903. 86 с.

20. Состояние Чистопольского общественного управления и г. Чистополя в 1908 году. Отчет Городской управы. Чистополь: Типография Н.Я. Улыбина, 1909. 83 с.
21. Состояние Чистопольского общественного управления и г. Чистополя в 1913 году. Отчет Городской управы. Чистополь: Типография Н.Я. Улыбина, 1914. 90 с.
22. Хисамутдинов А.А. Российская периодическая печать в Харбине // Ойкумена. 2016. №2. С. 154–167.
23. Чувардин Г.С. «Император Кирилл I» и правомонархическое будущее России: надежды, отчаяние, фарс // Вестник Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. 2019. №3 (64). С. 89–107.
24. Шаламов В.А. Некоторые причины возникновения и пути распространения эпидемии сыпного тифа в Сибири в годы Гражданской войны (1918–1920) // Исторический курьер. 2024. №3 (35). С. 182–193. DOI:10.31518/2618-9100-2024-3-14.

© Кореева Наталья Анатольевна (KoreevaNata@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ ТОРГОВЛИ В МОСКВЕ В 1950-60Е ГОДЫ

Мороз Ирина Анатольевна

кандидат исторических наук, Брянский филиал

РЭУ им. Г.В. Плеханова

zima.moroz@yandex.ru

ANALYSIS OF THE PROBLEMS OF TRADE DEVELOPMENT IN MOSCOW IN THE 1950S-60S

I. Moroz

Summary: In this article, the author analyzes the specifics of the organization of trade in Moscow in the post-war years. Special attention is paid to the change in the structure of retail turnover in the period under review. The features of the introduction of advanced trading methods in Moscow stores are highlighted. A description of the shortcomings in the organization of the supply of food and industrial goods to the population of the capital is given. Conclusions are drawn about the problems of trade management in Moscow, the introduction and use of trade equipment, problems with the construction of refrigerators and vegetable storages.

Keywords: trade in Moscow, assortment of goods, retail chain, specialization of stores, trade equipment.

Аннотация: В данной статье автор анализирует специфику организации торговли в Москве в послевоенные годы. Особое внимание уделено изменению структуры розничного товарооборота в рассматриваемый период. Выделены особенности внедрения передовых методов торговли в московских магазинах. Дается характеристика недостатков в организации снабжения населения столицы продовольственными и промышленными товарами. Сделаны выводы о проблемах управления торговлей в Москве, внедрения и использования торговой техники, проблемах со строительством холодильников и овощехранилищ.

Ключевые слова: торговля в Москве, ассортимент товаров, торговая сеть, специализация магазинов, торговая техника.

После окончания Великой Отечественной войны перед страной стояли проблемы прежде всего восстановить экономику СССР. Одной из её задач было решение вопроса обеспечения населения страны товарами первой необходимости. После его исполнения в начале 1950^х годов встал вопрос изучения потребительского спроса и насыщения торговых организаций товарами широкого ассортимента и высокого качества во всех городах и селах страны. Целью данной работы является анализ процесса организации торговли в Москве и выделение её особенностей в 1950-60^е годы.

Для решения задачи повышения обеспеченности населения всеми товарами народного потребления большое значение приобретало усиленное развертывание товарооборота и улучшение организации государственной, кооперативной и колхозной торговли. Являясь столицей СССР, Москва отличалась большой территорией и населением. Это создавало дополнительные трудности в обеспечении жителей города необходимыми товарами, достаточным количеством предприятий легкой и пищевой промышленности [2, с.2].

Рассмотрим специфику организации торговли в Москве с начала 1950^х годов. Её розничный товарооборот за годы пятой пятилетки систематически возрастал. В 1954 году московские торгующие организации выполнили план товарооборота на 103,3%. Товарооборот за

четыре предыдущих года возрос на 85%. Так, продажа мяса и птицы в Москве за этот период увеличилась в 2,9 раза, колбасных изделий – в 2,1 раза, рыбы и сельдей – в 1,6 раза, кондитерских изделий – на 37%, молочных продуктов – на 54% и яиц – на 30% [1, с.3].

В эти годы значительно увеличилась продажа промышленных товаров. Тканей продано больше в 1,8 раза, обуви – в 1,7 раза, швейных изделий – в 2,5 раза, трикотажных изделий – в 2,2 раза, велосипедов – в 3 раза, радиоприемников и телевизоров – в 6 раз, швейных машин – в 4 раза, мебели – в 2,5 раза [3, с.288].

Следует выделить изменение структуры розничного товарооборота в рассматриваемый период. Если в начале 1950^х годов промышленные товары в розничном товарообороте составляли 48,7%, то к середине 50^х годов их удельный вес достиг 51,6%.

Кроме того, нужно отметить произошедшие значительные изменения в спросе населения Москвы на отдельные товары. Быстро возрастал спрос на высококачественные продукты. Например, потребление пшеничного хлеба из муки высшего сорта за 4 года возросло в 3 раза, хлеба из муки второго сорта снизилось на 75%. При этом общее потребление хлеба не только не увеличилось, но даже несколько снизилось.

Серьезным недостатком являлся неудовлетворительный ассортимент хлеба и хлебобулочных изделий. Мало выпускалось штучных булочных изделий, в ограниченном ассортименте вырабатывались сухари, баранки, сдоба и другие изделия. Частично данные факты объяснялись слабым вниманием к увеличению мощностей имеющихся в Москве хлебозаводов и медленным строительством новых заводов [5, л.36].

К середине 1950^х годов резко возрос спрос на животные жиры, в то же время спрос на растительное масло заметно снизился, и продажа его уменьшилась за 5 лет почти на 20%.

За этот период в Москве значительно увеличилось потребление молока и молочных продуктов. Их реализация за 5 лет с 1950 года возросла более чем на 58%. Однако, несмотря на такое увеличение, спрос на молочные продукты не удовлетворялся.

Вместе с ростом потребления продовольственных товаров систематически увеличивался спрос на промышленные товары – одежду, обувь, мебель, ткани, предметы культурного обихода и другие товары.

Продажа шелковых тканей в 1950^е годы возросла более чем в 2 раза, шерстяных тканей – на 44%, в то время как продажа хлопчатобумажных тканей несколько снизилась. Резко возросла продажа швейных изделий, трикотажа, обуви, чулочно-носочных изделий. Значительно возрос спрос на холодильники, стиральные машины, радиоприемники, телевизоры и наручные часы. Однако возрастающий спрос населения по ряду товаров в эти годы удовлетворялся неполностью [6, л.1].

В то же время торгующие организации не предъявляли требований к промышленности в отношении выработки нужных товаров и улучшения их качества.

Очень часто в торговую сеть поступали товары низкого качества. Так, торгующими организациями Москвы в 1954 году было установлено, что из общего количества просмотренных промышленных товаров на сумму 4082 миллионов рублей было забраковано по разным причинам 3%, или на 119 миллионов рублей товаров, в том числе хлопчатобумажных тканей забраковано более 9%, льняных тканей – 11%, шерстяных тканей – 3,5%, шелковых тканей – 3,7%, швейных изделий – 4%, обуви кожаной – 5,2%, обуви резиновой – 4%.

Так как Москва обеспечивалась товарами не только местной промышленности, но и других регионов, то были выявлены факты проникновения большого количества товаров низкого качества, привозимых из Смоленской, Калининской, Ростовской и других областей.

Аналогичным было положение и с обувью. Более

того, ошибки в планировании приводили к неразберихе в вывозе и поставках товаров в Москву. Например, мужские ботинки и полуботинки московской фабрики «Парижская коммуна» вывозились в другие области, тогда как такая же обувь завозилась в Москву из Ростова, Ленинграда и других мест, но с более низким качеством завозимой обуви.

Кроме того, следовало обеспечить товарами магазины в районах, расположенных поблизости к Москве, чтобы у местных жителей не было необходимости ездить за товарами в Москву [7, л.5].

Важнейшей проблемой в организации торговли в столице страны была нехватка магазинов. С этой целью с начала 1950^х годов в Москве было оборудовано и открыто свыше 300 магазинов и 280 предприятий общественного питания. Это позволило увеличить площадь торговых предприятий на 200 тысяч м², довести число рабочих мест с 18,7 тысячи до 22 тысяч, а число посадочных мест в столовых увеличить на 20 тысяч. Только в 1954 году в Москве было оборудовано и открыто 127 магазинов и павильонов, 8 ресторанов и 93 столовых, закусочных и кафе.

Торговая сеть выросла не только количественно, изменился качественный состав торговых предприятий. В Москве были открыты такие магазины как ГУМ, хорошо оборудованный магазин торгового «Гастроном» и много небольших универсальных магазинов на 25-35 рабочих мест Мосторга. Немало хороших магазинов было оборудовано и открыто торговыми «Мосодежда» и «Мособувь».

Общая тенденция по внедрению специализации розничной торговой сети, характерная для страны, прослеживалась и в Москве. К середине 50^х годов здесь было специализировано свыше 68% продовольственных и более 80% всех промтоварных магазинов. Этот вид магазинов был удобен для покупателей, так как создавал лучшие условия для их обслуживания. Кроме того, именно специализированные магазины, изучающие спрос населения на необходимые товары, имели возможность усилить воздействие торговли на промышленность [4, с. 323].

Наряду со специализацией торговой сети была осуществлена значительная работа по укрупнению торговых предприятий и их правильному размещению. В результате объединения 240 мелких торговых предприятий было создано 114 укрупненных магазинов. При этом не только возрос товарооборот, был расширен ассортимент товаров и улучшено обслуживание покупателей, но и получена значительная экономия государственных средств за счет сокращения излишнего административно-управленческого персонала.

В результате укрупнения магазинов торговая пло-

щадь увеличилась на 19,6 тысячи м², а количество рабочих мест выросло на 750 единиц.

Несмотря на некоторые успехи, достигнутые к началу 1960^х годов в деле развития торговой сети, торгующие, строительные и проектные организации Москвы не справлялись с задачами создания таких предприятий торговли и общественного питания, которые бы отвечали новым требованиям и возросшим запросам покупателей.

К началу 1960^х годов не были ликвидированы серьезные ошибки в проектировании магазинов и столовых: допускались неправильная планировка подсобных помещений, создавались крайне узкие торговые залы, загроможденные колоннами, узкие коридоры и проходы. Всё это удорожало торговое строительство и создавало покупателям большие неудобства.

Многие торговые организации Москвы осуществляли мероприятия по внедрению новых форм торговли, главная цель которых состояла в повышении культуры обслуживания. Например, опыт работы продовольственных и промышленных магазинов без продавцов показал, что покупатели не только экономили время на покупки, но могли также сами отбирать в них всё, что нужно купить. В это время принимались меры по улучшению работы без продавцов и, особенно, в части создания должного санитарного режима при торговле хлебом, стабилизации ассортимента и т.д. [8, л.3].

Отдельные крупные универмаги открыли секции без продавцов. Так, в ГУМе была открыта такая секция по торговле посудохозяйственными товарами и другие [9, л.3].

Наряду со значительным расширением штучных отделов в продовольственных магазинах, в Москве был открыт крупный магазин фасованных товаров торгового «Гастроном», который, имея в продаже широкий ассортимент только фасованных и штучных товаров, производил продажу их без кассы, что сокращало время, необходимое для покупки, и повышало культуру обслуживания. Был открыт и магазин кулинарии и полуфабрикатов, в ассортименте которого имелись только штучные или фасованные товары. Оба магазина пользовались большим успехом у покупателей, что говорило о необходимости расширения этой сети.

Большой популярностью у жителей столицы пользовались отделы предварительных заказов на продовольственные товары.

В середине 1950^х годов крупные отделы заказов были открыты в магазине «Гастроном» ГУМа (на 700 заказов в день), в магазинах «Гастроном» на Котельнической набережной, в районе МГУ, в Филях и другие. Крупнейший

отдел заказов (на 1500 заказов в день) был организован в новом магазине «Гастроном» на площади Восстания. Однако наличие этих отделов не могло полностью удовлетворить запросы населения.

В специализированном кондитерском магазине «Гастроном» (улица Горького, 17) производился прием заказов от покупателей на изготовление тортов по образцам-фотоснимкам, имеющимся в магазине.

Организация торговли фасованным картофелем не только облегчила труд продавцов, но значительно сократила затраты времени покупателей. Торг «Мосовощ» ежедневно продавал около ста тонн фасованного картофеля. Однако этого было недостаточно и требовало расширения данного вида торговли

Культура торговли, улучшение обслуживания покупателей и повышение производительности труда было неразрывно связано с развитием и внедрением торговой техники.

К середине 1950^х годов в магазинах Москвы было оборудовано и введено в эксплуатацию около 1800 различных холодильных машин, в том числе 528 компрессоров, 676 прилавков и витрин с компрессорами, 108 сборных холодильных камер, 480 автоматических холодильных шкафов. Благодаря этому в рассматриваемый период московские магазины, торговавшие скоропортящимися товарами, были оснащены холодильными машинами.

В торговую сеть поступило большое количество дозаторов, сатураторных установок, тележек по продаже мороженого и газированной воды, автоцистерн и автофургонов, а также транспортеры, подъемники, фасовочные полуавтоматы и другое оборудование.

Значительно увеличился парк специальных машин для перевозки хлеба, мяса, рыбы, мороженого, кондитерских изделий, одежды, мебели и других товаров. Особое внимание было обращено на поставку оборудованных автомашин для перевозки сельскохозяйственных продуктов на колхозные рынки из районов Московской области.

Однако наряду с этим в торговых предприятиях Москвы ощущался недостаток некоторого оборудования, особенно кассовых аппаратов, часть которых в результате длительной эксплуатации пришла в негодность и не поддавалась дальнейшему ремонту. Кроме того, заводы торгового оборудования выпускали недостаточное количество машин для нарезки колбасных изделий, ветчины, сыра, фасовочных машин, не было в продаже механических мясорубок, картофелечисток, овощерезок, весов и другого торгового инвентаря.

Особое внимание уделялось снабжению населения столицы картофелем и овощами. Их потребление в Москве возрастало ежегодно. В 1954 году в Москву было завезено 800 тысяч тонн картофеля и овощей против 700 тысяч тонн в 1950 году.

Однако, несмотря на увеличение завоза, снабжение картофелем и овощами московского населения в достаточном количестве не обеспечивалось. Одной из причин этого была недостаточная мощность материально-технической базы для хранения плодоовощной продукции. Строительство овощехранилищ проводилось медленно. Ещё в 1947 году правительство страны обязало Мосгорисполком в течение 3 лет построить овощехранилища общей емкостью 160 тысяч тонн, а было построено за 3 года всего 33,5 тысячи тонн. Неудовлетворительно выполнялся план, предусматривающий строительство в Москве и пригородной зоне овощехранилищ в 1951-1960 годах на 200 тысяч тонн.

Если учитывать, что из имевшихся овощехранилищ многие пришли в негодность и снос овощехранилищ за ветхостью и по другим причинам составлял в год около 8 – 10 тысяч тонн, то видно, что объем строительства не восполнял даже выбывающих емкостей.

Важнейшей задачей в области организации торговли картофелем и овощами являлось проведение мер по техническому оснащению торговых предприятий и механизации трудоемких работ на базах и складах. Даже в середине 1950^х годов такие работы, как переборка овощей и картофеля, их фасовка, погрузка, выгрузка производились в основном вручную. Хотя в данный период были сконструированы многие машины, которые могли бы быть применены для этих работ, имелись опытные образцы, но их массовое производство не было налажено [10, с.3].

Немаловажное значение имели проблемы управле-

ния торговле в Москве. В столице насчитывалось свыше 100 торгующих организаций, производивших торговлю товарами народного потребления. Оперативное руководство торговлей в Москве, наряду с Городским отделом торговли, Отделом общественного питания, Управлениями промторгами и продторгами, осуществляли отраслевые главки Министерства торговли СССР – Главгастроном, Главунивермаг, Главторгодежда, Главобувьторг, Главтекстильторг, Главкультторг и многие другие. Многие союзные главки содержали специализированные конторы и отделы по руководству торговлей, хотя имели в Москве небольшое количество магазинов. Всё это приводило к чрезмерному увеличению административно-управленческого аппарата и вызывало чрезмерные расходы на его содержание.

Такая система приводила к снижению роли местных организаций в руководстве торговой сетью, к серьезным недостаткам в размещении и развитии торговой сети, задерживала укрупнение магазинов, отрицательно отражалась на снабжении товарами и распределении фондов. В связи с этим было принято решение о реорганизации системы управления торговлей в Министерстве. Это решение предусматривало передачу Мосгорисполкому всей торговой сети, складов, баз, транспортных средств, строительных трестов и различных торговых контор. Этим устранялась чрезмерно большая надстройка в аппарате управления торговлей в Москве, и ликвидировались многие излишние звенья.

Таким образом, в организации торговли в Москве прослеживались не только общие тенденции, характерные для страны в целом, но и особенные. Усиленное снабжение столицы за счет других регионов сочеталось с проблемами в управлении торговлей, оснащении торгующих организаций технологическим и холодильным оборудованием, с недостаточным внедрением передовых форм торговли. Данные задачи необходимо было решить в 1960^х годах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выполнять план товарооборота по каждому торговому предприятию (Передовая) // Советская торговля. 1955. 29 января.
2. Лебединская В. В магазинах столицы // Известия. 1953. 3 апреля.
3. Народное хозяйство РСФСР. Статистический сборник. М.: Государственное статистическое издательство, 1957. 372 с.
4. Народное хозяйство РСФСР за 70 лет Статистический ежегодник. М.: Финансы и статистика, 1987. 472 с.
5. Российский государственный архив экономики (далее РГАЭ). Ф. 7971. Оп. 1. Д.2744. Информации из городов, областей и республик о состоянии торговли.
6. РГАЭ. Ф.7971. Оп.1. Д.2740. Справка о недостатках в торговой работе организаций Министерства торговли СССР.
7. РГАЭ. Ф.195. Оп.1. Д.356. Материалы Управления организации торговли и обмена опытом по вопросам развития новых форм торгового обслуживания населения.
8. РГАЭ. Ф.7971. Оп.5. Д.79. Обзоры передового опыта торговли 1955-1956гг.
9. РГАЭ. Ф.7971. Оп.1. Д.2479. Краткая стенограмма совещания при заместителе министра торговли СССР о новых формах торговли 22 ноября 1955 года.
10. Семенов К. Резервы в действии (Московский завод торгового машиностроения) // Советская торговля. 1956. 1 марта.

© Мороз Ирина Анатольевна (zima.morozz@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НОРМЫ И ЗАКОНОДАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА В ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ МУСУЛЬМАНСКИХ ДУХОВНЫХ ЛИЦ ОРЕНБУРГСКОЙ ГУБЕРНИИ. В I ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА ФУНКЦИИ. ПОНЯТИЕ ПОЛУГЕРУНДИЯ

Муратов Артур Эдуардович

Ассистент, Уфимский университет науки и технологий
artur.muratov.bgu@gmail.com

NORMS AND LEGISLATIVE PRACTICE IN THE DAILY LIFE OF MUSLIM CLERGY PERSONS ORENBURG PROVINCE. IN THE FIRST HALF OF THE XIX CENTURY

A. Muratov

Summary: The prospects for the development of the present and future state system are impossible without studying the past of the peoples who inhabited the territory of the country. Religion was present in the lives of people from the early stages, and several main religious movements gradually developed. One of them is Islam. This article analyzes the norms and evolution of the legal system of the Russian Empire in regulating the activities of Muslim clergy, the influence on the secular legal tradition of the Bashkir society of the Orenburg province in the first half of the 19th century. In recent decades, this problem has been studied quite thoroughly: international conferences, roundtable meetings, and works by scientists in a broad interdisciplinary context are devoted to it, however, the relevance of further study of this topic does not diminish.

Keywords: Islam, Orenburg Mohammedan Spiritual Assembly (OMSA), mullah, everyday life, Muslim law.

Аннотация: Перспективы развития настоящего и будущего государственного строя невозможны без изучения прошлого народов, населявших территорию страны. Религия присутствовала в жизни людей с ранних этапов, постепенно сложились несколько основных религиозных течений. Одно из них ислам. В данной статье производится анализ норм и эволюции правовой системы Российской империи в регламентировании деятельности мусульманских духовных лиц, влияния на светскую правовую традицию башкирского общества Оренбургской губернии в I половине XIX века. В последние десятилетия эта проблема достаточно основательно изучается: ей посвящены международные конференции, заседания круглых столов, работы ученых в широком междисциплинарном контексте, тем не менее актуальность дальнейшего изучения данной темы не уменьшается.

Ключевые слова: мусульманство, Оренбургское Магометанское Духовное собрание (ОМДС), мулла, повседневность, мусульманское право.

Введение

Исторический процесс проникновения и распространения ислама в культуру народа Башкортостана по-прежнему вызывает значительный интерес. Широкий спектр исследований (Аминев З.Г. «Башкирский ислам»: истоки, эволюция, современное состояние / З.Г. Аминев, Л.А. Ямаева. М.: ООО "Издательство ТРИУМФ", 2020. 224 с.; Азаматов Д.Д. Из истории мусульманской благотворительности. Вакуфы на территории Европейской части России и Сибири в конце XIX – начале XX вв./Изд-ние Башкирск.ун-та. – Уфа, 2000. – 102 с. Юнусова А.Б. Ислам в Башкортостане / Под ред. А.В. Малашенко. М.: Логос, 2007; Гарустович, Г.Н. Особенности распространения ислама среди башкир в эпоху средневековья // Уфимский археологический вестник. 2013. № 13. С. 137-143; Галлямов, Р.Р. Основные этапы и направления исламоведческих исследований в современном Башкортостане // Вопросы современной науки: проблемы, тенденции и перспективы: Материалы VII международной научно-практической конференции, приурочен-

ной к Году педагога и наставника. Кемерово: Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева, 2023. С. 29-32.; Сибгаатов, Ф.Ш. Предпосылки формирования и развития тюрко-мусульманской культуры на территории исторического Башкортостана // Вопросы тюркской филологии: Материалы Дмитриевских чтений, 2019. Выпуск XIII. М.: Издательство МБА, 2020. С. 408-419. Антонов И.В. О времени принятия ислама населением Южного Урала // Genesis: исторические исследования. 2022. № 11. С. 74-88. DOI: 10.25136/2409-868X.2022.11.39242 EDN: NCBNDW URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=39242 Абдрафикова Г.Х., Игдавлетов И.С., Салихов А.Г. Источниковедческие аспекты истории ислама в России на страницах журнала «Маглюмат». 1908-1917 гг / Г.Х. Абдрафикова, // Вестник архивиста. 2023. № 1. С. 59-72.) последних трех десятилетий, открывающих новые грани мусульманской традиции в общественной жизни народов многоконфессиональной России в различные периоды прошлого, свидетельствует об актуальности этого вопроса.

Продвижение мусульманских идей и их включение в повседневные практики народов Зауралья происходит постепенно, на протяжении нескольких столетий. Значительные перемены, в отношениях между государством и мусульманской уммой восточных регионов Российской империи, происходят во II пол. XVIII – I пол. XIX вв. Именно в этот период, после серии башкирских восстаний, происходит, по мнению Б.А. Азнабаева «реорганизацией башкирского общества 1730-1740-х гг. и начинается постепенная интеграция башкир в социальную, правовую и управленческую систему Российской империи». Среди других мер правительство видит необходимость в принятии мер по изменению конфессиональной политики, рассмотрения более гибких решений для интеграции мусульманских общин в структуру Российского государства.

Материалы и методы

Источниковую базу работы составили нормативно-законодательные источники, позволяющие раскрыть конфессиональную политику Российской империи, материалы, отражают общую практику и прецеденты, влиявшие на формирование указов и распоряжений, регулировавших деятельность мусульманского духовенства на территории Российской империи. Архивные материалы, представленные в фондах Национального архива Республики Башкортостан (НА РБ), а также Российского государственного исторического архива (РГИА), опубликованные источники.

В данной работе были использованы специальные методы исторических исследований: проблемно-хронологический, ретроспективный и сравнительно-исторический, что позволило обширную проблему изучить и представить во временной последовательности. Выделить причинно-следственные основания возникновения новых явлений региональной повседневности башкирских мусульманских общин, сравнить особенности этих явлений, и осмыслить мероприятия со стороны государства по регламентации деятельности духовных лиц мусульманского вероисповедания.

Эволюция развития исламской традиции в Башкортостане, деятельность Оренбургского муфтията, роль мусульманских просветителей в развитии культуры края достаточно широко представлен в трудах З.Г. Аминова, Л.А. Ямаевой, Д.Д. Азаматова, Г.Б. Азаматовой, А.Б. Юнусовой, М.Н. Фаршхатова и ряда других ученых. Современные исследователи повышенное внимание к данному вопросу связывают с интересом к прошлому в целом, и востребованностью следования мусульманским традициям, пусть даже в модернизированном виде в настоящем. Обращаясь к практике взаимодействия правительственных и официальных конфессиональных органов Г.Б. Азаматова, М.Н. Фаршхатов, Д.В. Мухетдинов

сконцентрировали свое внимание на обращениях мусульманских лидеров к сообществам тюрко-мусульман восточных регионов России, отметив, что углубление исламского мировоззрения жителей Уфимской губернии проходило по мере формирования необходимых условий внутри самого башкирского сообщества, приобрело свои особенности в условиях освоения ими новых социальных норм [1, с.64-73].

Несмотря на то, что история ислама в Башкортостане известная тема в научных исследованиях, однако, недостаточно полно освещены правовые основы и нормы, регламентирующие особенности повседневной жизни мусульман и мусульманских духовных лиц Уфимской губернии в дореволюционный период.

Цель: статьи проанализировать государственную конфессиональную политику I половины XIX века, влияние на повседневную жизнь башкирских мусульманских общин Российской империи и её практические результаты.

Результаты исследования, обсуждения

Отношение власти к мусульманскому вопросу начинает меняться к середине 1740 гг., несмотря на действия Новокрещенской конторы, среди народов Поволжья и Зауралья практика крещения встречала скрытое, а в ряде случаев и активное сопротивление. Сенатский указ от 22 июня 1744г., констатирует: «ежели у них, татар, все мечети их сломать, то из того не иное что последовать может, токмо одно им, татарам, в их законе оскорбление». В указе предписывается сохранить мечети, при которых образовалась община не менее, чем 200 верующих мусульман, кроме того, указывалось на возможность строительства нового здания мечети «вновь, вместо сломанной определено будет» [2, с. 185-188]. Также предусматривалось создание перечня всех культовых зданий, контроль за их деятельностью возлагался на губернскую администрацию, при этом в последствие строительство подобных сооружений ограничивалось. На государственном уровне, происходит закрепление социально-повседневной организации мусульман, общины – махалли (прихода), которая чаще всего формировалась вокруг мечети и духовного лидера – имама, исполняли открыто религиозные ритуалы. Однако необходимо отметить, для центра в этот период «этническим лицом» ислама в Поволжье являлись казанские татары (казанлы). «Башкиры и мишари, рассматривались российской властью как представители определенного сословия, а уже затем как мусульмане» [3, с. 8]. Повышение авторитета духовных лиц в регионе, усиление влияния мусульманских проповедников на соплеменников сформировала новые вызовы в конфессиональной законодательной политике.

Екатерина II указом от 17 июня 1773 года (№13996) «О веротерпимости всех вероисповеданий...» [4, с. 775-776] провозглашает изменения в государственной конфессиональной политике, архиереям запрещалось вмешиваться в дела иных вероисповеданий, а разрешение на строительство мечетей передавалось в ведение светских властей.

Потребность в налаживании взаимодействия с местными духовными лидерами, обеспечение их лояльности для решения государственных задач хорошо понималось российским правительством. Из 17 правовых актов, содержащихся в Полном собрании законов Российской империи 1780-1790-х гг., затрагивающих положение подданных исповедующих ислам, 13 отражают вопросы о назначении на должность, нормах, ограничениях и привилегиях деятельности мусульманских духовных лиц. В 1783 г. от 23 января выходит именной указ «О дозволении подданным Магометанского закона избирать самих у себя ахунов» [5, с. 801], который отражает актуальность для мусульманских общин решения проблем связанных со снятием запретов предыдущих периодов – разрешается строительство мечетей, но так, чтобы «в тягость их собственную умножаемы не были». Важнейшей частью документа стало разрешение на избрание из собственной среды ахунов, воспрещение на приглашение мулл из среднеазиатских государств, что позволяло пресекать иностранное влияние на приверженцев ислама в Российской империи.

Решающим для оформления социально-правовых институтов мусульман в Российской империи стало создание по указу Екатерины II от 22 сентября 1788 г. [6, с. 1107]. Оренбургского Магометанского Духовного собрания (ОМДС) (первоначально, Уфимское магометанского закона собрание). Реализация указа осуществилась чуть больше года спустя – Духовное магометанского закона собрание было торжественно открыто 4 декабря 1789 г. в Уфе. До этого времени в столице Уфимского наместничества не существовало ни одной мечети. При установлении местопребывания Духовного собрания принималось во внимание, что Уфа была губернским городом с работающими в этом месте органами государственного управления. Указ регламентировал закрепление в виде духовных чинов лиц, которые уже выдвинулись из среды мусульманских общин, «не иначе, как по учинении им надлежащего испытания и с утверждения Наместнического Правления» [6, с. 1107]. Учреждалось правление, во главе с муфтием Мухаметджаном Хусаиновым «из казанских татар», его помощниками 2-3 муллами (казыями). В целом принятые меры содействовали укреплению позиций мусульманства в Поволжье и Зауралье.

В повседневной практике установленные государством распоряжения и законотворческие инициативы не вступали в противоречия с устоявшимися нормами

башкирских мусульманских общинах, по сформировавшемуся порядку, лицо духовного звания, выбиралось членами мусульманской местной общины. Архивные данные фонда 295 (Национальный архив Республики Башкортостан (далее НА РБ). Ф.295), (материалы сохранили сведения об утверждении мусульман в духовных званиях с 1790 г. по 1919 г., в дополнительной описи имеются дела содержащие списки мулл и их заместителей, оформленных духовным собранием 1919 г. (НА РБ Ф.295. Оп.1а. Д. 16-18.)), свидетельствуют о том, что выдвижение общиной кандидатов происходило уже с 1790 года. По предписанию губернских властей ОМДС проводит испытания, по окончании которого претендентам выдавались свидетельства. Духовные места закреплялись за людьми «верными» и «доброго поведения». Так были рассмотрены в 1790-1791 гг. дела по утверждению в духовных званиях мусульман и назначении их в мечеть из деревень: Новой Адзитарово Стерлитамского уезда (НА РБ Ф.295.Оп.4. Д.3.), Дуван- Мечетлинска Уфимского уезда (НА РБ Ф.295.Оп.4. Д.4.), д. Куяново, д. Тюрюшево Белебеевского уезда (НА РБ Ф.295.Оп.4. Д.14, 19.) и др., правительство регулярно подтверждало, что местное управление духовными делами исповедующих ислам принадлежит местному и приходскому духовенству (Свод законов Российской империи. СПб., 1857. Т. XI. Ч. 1: Уставы духовных дел иностранных исповеданий. С. 210 <https://runivers.ru/bookreader/book388211/?ysclid=m1yac1yi64773119560#page/2/mode/1up>). Духовенство вовлекается в местную систему управления, 30 ноября 1806 г. был ратифицирован сенатский указ № 22376 [7, с. 898], согласно которому разрешалось брать на «статскую службу Татар из духовного звания, (имелись ввиду мусульмане)» предлагалось брать образованных лиц, не задействованных в ведомствах в качестве канцелярских служащих.

Важным законодательным актом в выстраивании институтов управления в конфессиональной сфере, стал Манифест от 25 июля 1810 г. об учреждении министерств. Было образовано Министерство духовных дел и народного просвещения, в которое в свою очередь вошло ОМДС. Данный орган в 1832 г. перешел в ведение МВД как Департамент духовных дел, в число своих функций включал развитие государственно-церковных отношений, в том числе и с представителями мусульманского вероисповедания.

В начале XIX в. на значительной территории Башкирского края, входившего в Оренбургскую губернию, происходит подъем строительства мусульманских культовых сооружений «в 12 уездах Оренбургской губернии было 1258 деревянных и 4 каменные мечети» [8, с. 15]. В среде башкир, мечеть представляла собой отдельно стоящее здание. Та часть, которая находилась на кочевьях, в качестве мечети могла рассматривать юрту имама или муллы, происходит рост числа просвещенных

мусульман. Этнограф и фольклорист, участник экспедиций конца XIX века С.Г. Рыбаков, посетивший Уфимскую губернию, отмечал, что ему не удалось наблюдать ни одной башкирской деревни, в которой не было бы мечети. Краевед М.В. Лоссиевский писал: «...где мечеть, там есть мулла, там и мектеб, и медресе» [9, с. 5]. Позиции исповедников ислама во второй четверти XIX века в Поволжье и Зауралье укрепляются.

Ко второй четверти XIX века происходит расширение нормативно-правовой основы, регламентирующей жизнь мусульман различных губерний России. Значительную часть указов и распоряжений можно разделить на две части общие и локальные (топические). Общие – относились к социальным аспектам, связанным с привилегиями и сословными правами лиц, встраиваемых в институты мусульманского духовенства. Духовенство освобождалось от уплаты податей, устанавливалось правило неприменения телесных наказаний, закреплялись права, в отправлении религиозных служб и обрядов, отношения к культовым зданиям и т.п. К локальным могут быть причислены указы и распоряжения, затрагивающие повседневную жизнь и деятельность сообществ отдельных губерний Российской империи.

В исследуемый период законодательно оформляются различные правила повседневной жизни и сфер общественной деятельности мусульман и мусульманских духовных лиц, отразившиеся в группе общих законодательных документов. В политических, торговых, социальных, бытовых отношениях появлялась необходимость определения точного возраста, принадлежности к определенным сословным группам, семейного положения, обязанности в исполнении рекрутской повинности и т.п. Осуществление муллами на высоком квалифицированном уровне культовых обрядов, связанных с рождением, браком и смертью, определило вовлечение в Российской империи их к исполнению служебной деятельности по фиксированию актов гражданского состояния. Одновременно из нескольких губерний, в том числе и из Оренбургской, в 1826 г. поступает предложение возложить на духовных лиц мусульманского вероисповедания, по примеру других конфессий, ведение метрических книг. Был принят указ 21 сентября 1828г. «О введении в употребление метрических книг по Оренбургскому Духовному Магометанскому управлению» [10, с. 837-840]. Особо подчеркивалось, что фиксирование записей в метрических книгах, куда вносились данные о рождении детей обоюбого пола, сведения о их родителях, даты смерти, важно для самих мусульман, особенно при проведении спорных дел, для поиска «справедливой защиты закона».

Важной сферой регулирования повседневной жизни и бытового уклада, населения в законодательстве станет сфера семенного права. Указы, регулирующие брачные

отношения; фиксируемые в них нормы не вступали в противоречие с установлениями шариата, скорее закрепляли уже сложившиеся правила. В 1830г. от 19 июля (№3807) выходит указ [11, с. 740], запрещавший священникам венчать несовершеннолетних, однако в восточных регионах полагали, что он не распространяется на мусульман. Данное распоряжение часто нарушалось, А.З. Асфандияров приводит многочисленные случаи, по его подсчетам в 1834 в Оренбургском уезде среди исповедующих ислам «в 27 деревнях ранний брак зафиксирован в 96 семьях из 1080, что составляет 8,8% от всех семей» [12, с. 51], среди жен встречались вступившие в брак 13, 14 и 15-летние девушки, также мужья в двух случаях достигли лишь 13-летнего возраста. В целом среди башкир такие браки не приветствовались. В 1834 г. был введен сбор с заключения браков магометанами, который также шел на финансирование Собраний. В связи с данными обстоятельствами в 1835г. правительство подтверждает запрет на ранние браки среди мусульман указом от 22 марта 1835 г. (№7990) «О распространении на исповедующих магометанскую веру постановления, воспрещающего венчать браки, если жених или невеста не достигли узаконенных лет» [13, с. 266].

К локальным актам, регламентирующим повседневные отношения, можно отнести решение Департамента законов Государственного Совета о распространении на ОМДС порядка производства дел о неповиновении детей родителям, согласно которому дела подобного рода передавались из Совестных судов в ведение «Магометанской духовной власти и рассматривались по обрядам и законам сего духовенства» [11, с. 236]. Также в ОМДС передавались полномочия об определении имущественных прав наследников в случае получения или раздела имущества, согласно указу 11 мая 1836г. «О праве Оренбургского магометанского духовенства решать дела о разделе частной собственности между наследниками» [14, с.504] Особо подчеркивалось, что в подобных делах необходимо руководствоваться законами исламской законодательной традиции, кроме того, оговаривалось, что если стороны будут не довольны решением, то дело передается обыкновенным судебным местам и рассматривается общим государственным порядком. Так в 1836г. в ОМДС были рассмотрены дела по прошению башкира Абдулвахитова А. (Белебеевский уезд) о разделе имущества оставшегося после смерти отца, по прошению тептерья Габдулатирова Г. (Мензелинский уезд) о разделе имущества между наследниками, юртового старшины Кайсарова Г. Башкирского кантона (Оренбургский уезд), по рапорту ахуна Ташеутдинова Х. о разделе имущества между купеческими детьми (Стерлитамакский уезд) (Национальный архив РБ Ф.295.Оп.4. Д.981, Д.1000, Д.1023, Д.1027) и т.п. К 1865г. из более чем 750 дел рассмотренных ОМДС 84 касались имущественных отношений [15, с. 140].

Часть нормативных актов формировалась в результате рассмотрения конкретных ситуаций. Одним из самых острых вопросов повседневной жизни мусульман в к. 1820-нач. 1830-х гг., стал вопрос о практике погребений покойных. 9 февраля 1827 г. (№ 893) принимается указ Государственного Совета, утвержденный императором о закреплении нормы закона от 21 января 1704 года [16, с. 168], запрещавший предавать земле тело усопшего ранее трех дней. Указ касался, прежде всего, проблем, связанных с полицейским расследованием. В 1829 г. перед правительственным Сенатом встал вопрос об употреблении данной меры среди мусульманского населения. Вопрос был рассмотрен Духовным собранием. Несмотря на возражения и неприятие данного указа значительной частью собрания «муфтий ОМДС Г. Габдрахимов заявил, что закон 9 февраля 1827 г. можно распространить на мусульман» [17, с. 32]. Представленное правило было принято Указом Сената 13 мая 1830 г. [11, с. 168]. Однако, в большинстве общин на территории Оренбургской губернии, не смотря на давление со стороны губернской администрации не исполнялся [17, с. 32].

На территории Оренбургской губернии при военных подразделениях служили мусульманские духовные лица, полковые муллы, они также избирались двумя третями голосов, но окончательно утверждались генерал-губернатором. Жалование этих духовных чинов было сравнительно небольшим, в 1833 году императорским указом от 16 января указом, направленным в Департамент военного министерства, предписывалось «полковым Муллам Башкирских полков, находящихся на службе повысить жалование по окладу со 150 до 300 руб. ассигнациями в год» [18, с. 9]. По сведениям 1851 г., полученным в результате ревизии, проведенной Оренбургским губернским правлением в 23 казачьих поселках, действовали 28 мечетей (24 соборных и 4-5 временных), в них служили 47 духовных лиц, в том числе 1 мухтасиб, 24 имама, 2 мударриса и 20 муэдзинов [15, с. 99-100].

В отличие от православного духовенства мусульманские священнослужители в Российской империи не составляли отдельного сословия, а их гражданские права и обязанности зависели от принадлежности к крестьянству, казачеству, мещанству, купечеству или другим сословным группам. В указе 1826 года отдельно привлекалось внимание к сословной принадлежности указных мулл, отмечалось «духовные чины Оренбургского Магометанского округа подлежат платежу повинностей, смотря по сословию» [19, с. 911]. Тем не менее, на протяжении XIX века происходит постепенное вхождение мусульманского духовенства в управленческие структуры России. Предоставляемые им льготы формировали социальную зону защиты их благосостояния, личного достоинства, права на образование, что выделяло мусульманских исповедников в привилегированную группу с особыми правами и определенными обязанностями

Муллы и ахуны за отправление духовных треб получали дополнительный приработок, в тоже время, выдвинутые из общинной среды они не имели возможности в полной степени посвятить себя повседневным традиционным для семьи видам деятельности: занятиям аграрному труду, торговле или ремеслам. Они испытывали сложности в исполнении повинностей наряду с другими членами мусульманского общества из-за стабильной загруженности в приходе, наставление и проведении ежедневных пятикратных молитв, осуществлении обрядов, проведении занятий для детей в конфессиональных школах. Поэтому правительство с сочувствием относилось к прошениям по смягчению повинностей, так по указу от 2 апреля 1834 г. служители ислама освобождались от сборов на отправление почтовой гоньбы, а указом от 13 февраля 1837 г. – «также от уплаты взносов на составление запасного капитала вместо хлеба» [20, с. 118]. Учет исполнения законов и норм контролировался духовными чинами, в тоже время и представители духовенства допускали правонарушения. Одним из распространенных нарушений было уклонение от прохождения официальной процедуры прохождения на должность. В качестве критериев борьбы с нарушителями, т.е. с «простолоудинами», по обозначению таких лиц в ОМДС, рекомендовалось побуждать мусульман отступить «от самовластия» и придерживаться установленных правил. В противном случае следовало воспрепятствовать выполнять им обязанности, в крайнем случае – необходимо было передать в судебные инстанции.

Статус духовных лиц среди единоверцев неуклонно повышался. К службе в качестве муллы можно было приступить не ранее 24 лет, первые шаги осуществлялись в родном селе, в роли помощника, либо второго муллы, в ряде случаев могла перейти по наследству. Известны целые династии духовных лиц – Амины, Салмановы, Габитовы, Узбековы и др. [10, с. 119]. В тоже время молодые муллы могли найти освободившееся место. Нередки случаи, когда местные указные муллы не соглашались на избрание конкурента, в подобных обстоятельствах направлялись многочисленные жалобы в губернское правление, возникали споры и конфликты. Несмотря на существующие нормы, 21 октября 1837 года был утверждён указ «О порядке избрания мулл и других духовных чинов к магометанским приходам» [21, с. 801 №10594], где подробно излагались требования к избранию духовных лиц. Вновь привлекалось внимание о количестве лиц, поддержавших кандидата (не менее 2/3 от числа голосовавших), указывалось о присутствии на собрании волостных голов и сельских старост, для военных, присутствие кантонных начальников и юртовых старшин; в выборе не должны были принимать участие неотделенные младшие члены семьи.

Для Оренбургского собрания, с добавлением нового персонала, расширились обязанности и полномочия 15

января 1836 г. были ратифицированы штаты и оклады, от казны ежегодно на их содержание выделялось 4430 руб. 55 коп. Положением 30 марта 1843 г. [22, с. 182], штаты ОМДС дополнялись для «занятий по денежной части» столоначальником и двумя канцелярскими служащими, которым определялось жалование общее для чиновников подобного класса. О повышении статуса мусульман и изменения отношения к ним свидетельствует высочайшее мнение, получившее силу закона «О правах магометан на почетное гражданство» от 8 марта 1843г. [22, с. 16.], согласно, которому это право получали не только купцы их законные жены и дети, но и духовные лица, при обязательном подтверждении со стороны Магометанского духовного правления. В фонде Департамент геральдии Сената сохранились описи лиц и родов, утвержденных в потомственном почетном гражданстве, среди них – башкирец Ишметьев Аблубасыр, Казяхметевы башикиры из обер-офицерских семей, башкир Курбангалий Мустафин (РГИА Ф. 1343 Оп. 39 Д. 1881,1909,3225) и др.

Важной частью повседневной деятельности мусульманского духовенства являлось исполнение общих богослужений, обращение с проповедью и наставление военнослужащих. Это духовное сопровождение осуществлялось, чаще всего, во время еженедельной пятничной молитвы, либо в период общих военных сборов. На мусульманских священнослужителей, возлагалось исполнение одной из главных духовных потребностей, как простых общинников, так и военнослужащих – похоронного обряда. Эта норма отдельно уточнялась, т.к. по законам имперского военного законодательства каждый военнослужащий имел право быть захороненным по традициям и почестями, подобающим его воинскому званию, и в соответствие с правилами своей религии. С 1833 г. священнослужители должны были присутствовать на присяге, которая для военных из мусульман проходила на территории мечети. Правительство, сталкиваясь с нарушениями и спорами по части осуществления некоторых духовных треб мусульманского населения кантонов, обращается с указом от 14 января 1844 г. «О совершении духовных треб воинским чинам Магометанского исповедания, в городе Уфе квартирующим» [4, с. 33]. В нем подтверждается, что осуществление обрядов и других религиозных обязанностей по отношению к военным мусульманам временно находившихся в Уфе, должно осуществляться Имамом и Азанчеем Уфимской соборной мечети, которые ориентировались, прежде всего, на гражданское население. За прибавление обязанностей эти духовным лицам определялось жалование в 90 и 50 рублей серебром.

В тот же период происходят изменения, связанные с регламентированием строительства новых зданий мечетей. Указ от 18 января 1844г. «О постройке мечетей по ведомству Оренбургского Магометанского духовного собрания по новым планам и фасадам» [4, с. 41] был

связан как со сменой эстетических предпочтений, так и с изменениями повседневной культуры в городах и селах. Прежде всего, предполагалось выведение или отделение культовых зданий от плотных застроек центра, во избежание пожарных опасностей, что было не редким для деревянных построек XIX века. С другой стороны, идея создания образцовых, упорядоченных поселений коснулась и восточных регионов, где предлагались образцы для культовых сооружений, в целом с опорой на традиционную исламскую архитектуру, характерную для мечетей и минаретов народов Поволжья. В 1842-1843гг. в Оренбургской губернии была проведена сенаторская ревизия, которая показала, что стороны мусульманского духовенства и лиц, претендующих на должность муллы, допускаются нарушения и отклонения от существующего законодательства. Ревизию проводил сенатор тайный советник Алексей Никитич Пещуров, который среди прочих нарушений привел в пример три дела, где обнаружил «излишняя опека местных властей Оренбургского магометанского духовного собрания» [23, с. 143]. Ревизия показала, что решения ОМДС со стороны губернского правления часто ставились под сомнения, затягивались и не принимались в уездах к исполнению. Часть прав мусульманских духовных лиц не исполнялись.

После ревизии были сделаны выводы, среди мер по устранению недостатков стал указ 23259 «О степени власти Оренбургского Магометанского Духовного Собрания в определении взысканий с мулл» от 21 мая 1849г. [24, с. 284], который подтверждал полномочия ОМДС. Указывалось, непосредственной властью для мусульман является духовное собрание, именно оно наделено обязанностями следить за деятельностью мулл, при необходимости может выносить решения как по ограничению их работе, так и в полном отстранении от должности, при этом отменить решение ОМДС губернское правление не может. В случае жалоб они рассматриваются губернатором, при необходимости в Главное Управление духовными делами иностранных исповеданий. Также, согласно указу от 20 февраля 1850г., расширился перечень священнослужащих освобождавшихся от рекрутских повинностей, теперь указывались, наряду с высшим духовенством, муллы и ахуны «которые в городах и деревнях служат обществу своему исполнителями обрядов их веры» [25, с. 126].

Заключение. Проводимая государством политика в I половине XIX в. привела к проникновению в повседневную жизнь мусульман системы правового регулирования национально-религиозных отношений. Существование широкого состава мусульманского духовенства на местах, осуществление ими в целом квалифицированных действий по организации проведению духовных обрядов, связанных бытом, с появлением на свет детей, созданием семьи и внутрисемейными отношениями, наследием и смертью, определило передачу части госу-

дарственных полномочий мусульманскому духовенству в Российской империи.

Государство так же смогло соблюсти баланс в регламентации отдельных областей гражданско-правовых отношений, включив отвечающие потребностям широкой части мусульманского населения нормы шариата в свою юридическую систему. В итоге в Российской империи муллы обладали как авторитетом, так и значительными полномочиями, выступали в качестве независимых

посредников, представителей общины в выдвижении просьб и инициатив, поверенными в делах и миротворцами, третейскими судьями решения которых не были непреложными для осуществления и не закреплялись принудительной силой государства. Реализация административных и судебных функций, по существу, трансформировало избираемое общественное мусульманское духовенство в служебных лиц, что обуславливало их двойственное положение в гражданско-правовой системе Российской империи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азаматова Г.Б., Фархшатов, М.Н., Мухетдинов Д.В., Озтюрк М. Фетвы оренбургских муфтиев в контексте социокультурных трансформаций в Урало-Поволжье (XIX - начало XX в.) // Вопросы истории. – 2023. – № 5-1. – С. 64-73.
2. Загидуллин, И.К. Звания мусульманского приходского духовенства в округе Оренбургского магометанского собрания (конец XVIII – начало XX века) / И.К. Загидуллин // Филология и культура. – 2013. – № 1(31). – С. 185-188.
3. Аминев З.Г., Ямаева Л.А. О «вторичной» исламизации башкир (XVIII–XIX вв.) // Вестник Академии наук Республики Башкортостан. 2019. №1 (93). –С.8.
4. Полное собрание законов Российской империи. СПб.: Тип. 2-го Отд-ния Собств. Е.И.В. канцелярии, 1830. Т. 19: 1770-1774: [№ 13401-14232]. – 1830., 1081с.
5. Полное собрание законов Российской империи. СПб.: Тип. 2-го Отд-ния Собств. Е.И.В. канцелярии, 1830. Т. 21: С 1781 по 1783: от № 15106 до 15901. – 1830. 1085 с.
6. Полное собрание законов Российской империи. [Собрание 1-е. С 1649 по 12 декабря 1825 г.]. – СПб.: Тип. 2-го Отд-ния Собств. Е.И.В. канцелярии, 1830. Т. 22: 1784-1788: [№ 15902-16738]. – 1830. 1168с.
7. Полное собрание законов Российской империи. [Собрание 1-е. С 1649 по 12 декабря 1825 г.]. – СПб.: Тип. 2-го Отд-ния Собств. Е.И.В. канцелярии, 1830. Т. 29: 1806-1807: [№ 21983-22736]. – 1830. – 1372с.
8. Ислам на территории бывшей Российской империи. Энциклопедический словарь. Том I / Р.Р. Хайрутдинов и др.; сост. и отв. ред. С.М. Прозоров. – Москва: Изд. фирма «Восточная литература» РАН. 2006. – 655 с.
9. Рыбаков С.Г. Ислам и просвещение инородцев в Уфимской губернии. СПб., 1900. –28с.
10. Полное собрание законов Российской империи: собр. 2-е: [в 55 т.]. Т. 3: 1828. От № 1677 до 2574. – 1830. –1642 с.
11. Полное собрание законов Российской империи: Собрание второе (с 12 декабря 1825 г. по 28 февраля 1881 г.) Т. 5. Отделение 1-е: 1830. От № 3399-3882. – 1831. –825, 294с.
12. Асфандияров А.З. Башкирская семья в прошлом (XVIII - первая половина XIX в.). - Уфа: Китап, 1997. - 104 с.
13. Полное собрание законов Российской империи. Собрание 2-е. - СПб.: Тип. 2-го отд-ния Собств. ее императ. величества канцелярии, 1830-1885. - Т. 10: 1835, отд-ние 1: от № 7717-8356. - 1836. - 918 с.
14. Полное собрание законов Российской империи. Собрание 2-е. - СПб.: Тип. 2-го отд-ния Собств. ее императ. величества канцелярии, 1830-1885. Т. 11. Отделение 1-е: 1836. От № 8739-9493. - 1837. - 895 с.
15. Азаматов Д.Д. Оренбургское магометанское духовное собрание в конце XVIII-XIX вв. - Уфа: Гилем, 1999. 189 с.
16. Полное собрание законов Российской империи: собр. 2-е: [в 55 т.]. Т. 2: 1827. От № 800 до 1676. - 1830. -1561 с.
17. Азаматова, Г.Б. Между российской правовой системой и нормами шариата: судьба закона 13 мая 1830 г. "О неотступлении от общих правил при погребении мусульман" / Г.Б. Азаматова // Oriental Studies. – 2022. – Т. 15, № 1. – С. 28-36.
18. Полное собрание законов Российской империи: собр. 2-е: [в 55 т.]. Том VIII. Отделение 1. 1833 г.
19. Полное собрание законов Российской империи: собр. 2-е: [в 55 т.]. Т. 1: от № 1 до 799. - 1830. -1525 с.
20. Денисов Д.Н. Мусульманское духовенство как привилегированная группа в социальной структуре Российской империи XIX века // Вестник ЧелГУ. 2011. №12. С. 117-119.
21. Полное собрание законов Российской империи: собр. 2-е: [в 55 т.]. Т. 12. Отделение 1-е: 1837. От № 9825-10631. - 1838. -822 с.
22. Полное собрание законов Российской империи: собр. 2-е: [в 55 т.]. Т. 18. Отделение 1-е: 1843. От № 16404-17471. - 1844. -842 с.
23. Гвоздиков И.М. Миссия сенатора А.Н. Пешурова. Сенаторская ревизия в Оренбургской губернии. 1842-1843 гг. // Бельские просторы. - 2007. - №6. С. 141 – 162.
24. Полное собрание законов Российской империи: собр. 2-е: [в 55 т.]. Т. 24. Отделение 1-е: 1849. От № 22881-23429. - 1850. -635 с.
25. Полное собрание законов Российской империи: собр. 2-е: [в 55 т.]. Т. 25. Отделение 1-е: 1850. От № 23787-24500. - 1851., 762 с.

© Муратов Артур Эдуардович (artur.muratov.bgu@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ДОМ РОМАНОВЫХ КАК ФЕНОМЕН ГЕНЕАЛОГИЧЕСКОЙ ИСТОРИОГРАФИИ XVIII В.

Соколов Александр Сергеевич

Младший научный сотрудник,

Центр по исследованию проблем

развития библиотек в информационном обществе

Российской государственной библиотеки, г. Москва;

Аспирант, Государственный университет просвещения,

г. Москва

a.l.sokolov@yandex.ru

THE HOUSE OF ROMANOV AS A PHENOMENON OF GENEALOGICAL HISTORIOGRAPHY OF THE 18TH CENTURY

A. Sokolov

Summary: The article is devoted to the development of genealogical historiography of the Romanovs in the 18th century. The main directions of genealogical research and their methodology are considered. The position of genealogists on the inclusion of descendants along female lines, primarily Peter III, in the Romanov family is revealed. The development of genealogical thought is considered using the works of E.D. Kusheleva, G.F. Miller, I.V. Nekhachin, F.O. Tumansky, and others.

Keywords: historiography, genealogy, House of Romanov, generational list, genealogical table.

Аннотация: Статья посвящена развитию в XVIII в. генеалогической историографии Романовых. Рассматриваются основные направления родословных исследований и их методика. Раскрывается позиция генеалогов о причислении к роду Романовых потомства по женским линиям, в первую очередь, Петра III. Развитие генеалогической мысли рассматривается на примере трудов Е.Д. Кушелевой, Г.Ф. Миллера, И.В. Нехачина, Ф.О. Туманского и др.

Ключевые слова: историография, генеалогия, Дом Романовых, поколенная роспись, родословная таблица.

Родословная Романовых – одно из самых популярных направлений в отечественной генеалогии. Интерес к императорскому роду формировался синхронно становлению в России научной генеалогии в первой половине XVIII в. [6, с. 42] и продолжается по настоящее время [17, с. 19]. Поскольку Романовы являлись высшим звеном российской аристократии (а в 1797 г. фактически выдвинулись в надсословную родовую корпорацию) [13, с. 525], их родословной уделялось особое внимание. Императорский род доминировал в генеалогической историографии XVIII в. и был представлен как публикациями, так и неизданными трудами. При изучении генеалогической мысли должны учитываться и те, и другие, поскольку уже само написание труда делает его историографическим фактом [7, с. 56].

На XVIII в. пришлось пресечение рода Романовых в мужском колене и переход престола к потомкам цесаревны Анны Петровны, принадлежавших по мужской линии к Гольштейн-Готторпскому Дому. Такая трансформация, означавшая передачу династической преемственности другому роду, практически не отразилась на содержании исследований XVIII в. В большинстве работ не делалось различий между Романовыми и Гольштейн-Готторпским Домом, вследствие чего сын Анны Петровны Петр III причислялся к роду матери. Это было связано с отношением к фигуре Петра I. С эпохи правления Елизаветы Петровны, желавшей закрепить престол за его потомками, шел активный процесс сакрализации первого императора всероссийского. Подобный центризм в значительной степени изменил восприятие династиче-

ской преемственности. Акцент стал делаться не на принадлежности монарха к роду Романовых (который к тому времени пресекся), а на его происхождении от Петра I.

Одна из подобных работ, приписываемая П.Н. Крекшину, вышла в свет в 1883 г. спустя более 130 лет после написания. Это была поколенная роспись (совокупность биографических справок, расположенных по поколениям в порядке генеалогического старшинства), характеризовавшаяся публикаторами как «извлеченная» из рукописного сборника XVIII в. библиотеки архимандрита Леонида и датировали не ранее 1745 г. Роспись началась от Захария Ивановича Кошкина и завершилась Петром III. Это позволяет считать ее одним из первых опытов объединения Романовых и Гольштейн-Готторпов в единое родословие [14, с. 31–32].

В середине XVIII в. получают распространение анонимные рукописные книги, в которых в графической форме представлены библейские события, события мировой и российской истории, а также библейские родословия, родословия династий древности и таблицы Рюриковичей и Романовых. Для данных рукописей характерно единообразие фактологии; информация о каждой персоне обведена в круг, который соединяется с кругами других персон линиями, содержащими данные о степени родства. Авторы не стремились показать весь род, фиксируя только монархов. Чертой данных таблиц является отсутствие у Романовых родоначальника, вместо которого приводится совокупность персоналий, объединенных родством (Роман Юрьевич Захарьин-

Кошкин, Анастасия Романовна Захарьина-Юрьева, Иван IV Грозный, Федор Иоаннович и Никита Романович). Центральной фигурой, объединяющей Романовых с Рюриковичами, является Анастасия Романовна – супруга Ивана IV и мать царя Федора Иоанновича. Таким образом, рукописные таблицы XVIII в. ставили цель доказать легитимность Романовых через их ближайшее родство с Рюриковичами. Это продолжало традицию XVII в., в соответствии с которой Романовы позиционировались как законные преемники царя Федора Иоанновича [15, с. 11]

Наиболее ранняя из таких таблиц – «Книга родословий, или Содержание степеней», составленная в годы правления Елизаветы Петровны. В ней учтено 18 персон, из которых 16 – Романовы (включая Екатерину I), а двое – Рюриковичи (Иван IV и Федор Иоаннович). Действовавшая на тот момент цензура наложила на таблицу специфический отпечаток: в ней отсутствуют сведения о «Брауншвейгской фамилии» – царевне Екатерине Иоанновне, правительнице Анне Леопольдовне и Иване VI [11, л. 33 об.].

Вторая рукопись составлена, по словам автора, «из разных летописных книг» [9, л. 2] и приводит родословную Романовых более полно. Если первая фиксирует только 18 монархов, то вторая – 40 представителей рода (в т.ч. тех, кто не царствовал) [9, л. 32 об.]. Практика составления рукописных книг с библейскими, общеевропейскими и российскими родословиями продолжилась в годы правления Екатерины II. Одна из таких работ написана в 1770-х гг. Романовы представлены в заключительной таблице, демонстрирующей родство Рюриковичей и Романовых и доведенной до цесаревича Павла Петровича. В таблице учтено 20 лиц, из которых 18 – Романовы (включая Екатерину II) и двое – Рюриковичи (Иван IV и Федор Иоаннович) [12, л. 3–29 об.].

В середине XVIII в. возникла потребность в учете родства Романовых с европейскими фамилиями. Так, в 1760-х гг. на немецком языке составлена сдвоенная таблица Романовых и Голштинского Дома. Самой ранней упомянутой датой является 1762 г. (Екатерина II указана как вступившая на престол), а принц Георг Людвиг Гольштейн-Готторпский, скончавшийся в 1763 г., и император Иван VI, убитый в 1764 г., указаны живыми, что позволяет датировать таблицу 1762–1763 гг. Таблица Голштинского Дома начиналась от герцога Кристиана Альбрехта и завершается Петром III [10, л. 1 об.–2].

Примечательно, что таблица прослеживает и происхождение Екатерины II по материнской линии от Гольштейн-Готторпского Дома. Хронологические рамки позволяют предположить, что составление таблицы обуславливалось воцарением Екатерины II. Наличие сведений о ее «голштинских» корнях наводит на мысль о стремлении императрицы уравнивать свои права на пре-

стол с покойным Петром III и здравствующим сыном Павлом. Если наше предположение верно, то мы имеем дело с уникальным случаем, когда Голштинский Дом воспринимался как новая династия, происхождение от которой определяло права на российский престол. Кроме того, попытка Екатерины II обосновать свою легитимность через происхождение от Гольштейн-Готторпов, унаследовавший престол в 1761 г., могла компенсировать отсутствие у нее кровного родства с Романовыми.

Рассмотренные выше работы, несмотря на информативность, были лишены аналитики. Впрочем, это не означает, что исследователи XVIII в. не интересовались такими «проблемными» аспектами родословной Романовых, как их происхождение. Специфичность данного вопроса требовала не только благоприятной внутриполитической обстановки, но и эрудиции автора, знания им совокупности источников. Одним из первых ученых, обратившихся в проблеме генезиса рода, был профессор Г.Ф. Миллер. Вопрос был рассмотрен им в контексте изучения Шереметевых, происходивших вместе с Романовыми от общего предка – Андрея Кобылы. Автор, упоминая о происхождении последнего «из прусс», тонко и косвенно выразил скептическое отношение к этой легенде: «прусские» корни рассматривались им сугубо как феномен родословных книг [5, с. II]. В фундаментальном труде Г.Ф. Миллера «Известия о дворянах российских», изданном посмертно в 1790 г., Романовы упоминались в контексте просопографии (коллективной биографии) русского дворянства. Автор относил Романовых к одному роду Шереметевых и кратко отмечал их происхождение от «рода владетеля прусского княжения» [4, с. 457, 489]. Как и в предыдущем труде, корни династии рассматривались в контексте другого рода – Шереметевых.

До конца XVIII в. у императорской фамилии отсутствовал правовой фундамент, а возможность наследования престола определялась волей монарха. Подобная бессистемность отразилась на генеалогической историографии. В исследованиях 1780-х гг. отсутствуют четкие критерии причисления Петра III и его потомков к конкретному роду (герцогов Голштинских или Романовых). Например, в списке великих князей, царей и императоров, составленном в 1785 г. Е.Д. Кушелевой, потомки Петра III причислены к Романовым [2, с. 108–112]. В справочнике И.В. Нехачина 1793 г. Петр III упоминается как член Гольштейн-Готторпского Дома, однако его родословная прослеживалась только от Романовых без упоминаний о роде отца [8, с. 150–151].

К концу XVIII в. намечаются первые попытки рассмотреть родословную Романовых во всей информационной полноте. В 1787 г. Ф.О. Туманским напечатана родословная, не имевшая на момент публикации аналогов по информативности. В заглавии родословной указывалось, что она воспроизводила «список, списанный в Ка-

луге в 1772 г.», в то время как по всему тексту родословной в сносках указывались разночтения со «списком» 1772 г. Следует отметить, что в опубликованном тексте содержались сведения и членах династии, родившихся после 1772 г., что говорит о внесении в текст «списка» дополнений. В родословной под словосочетанием «царская фамилия Романовых» рассматривалось потомство Андрея Кобылы до сыновей цесаревича Павла Петровича. Правительница Анна Леопольдовна и императоры Иван VI и Петр III указывались как продолжатели Дома Романовых. Однако из пятерых детей Анны Леопольдовны в родословной учтены только Иван VI и Екатерина Антоновна, указанная как принцесса. Не исключено, что тем самым подчеркивалась несостоятельность потомков царевны Екатерины Иоанновны как членов российской династии [18, с. 1–50]

Начальная генеалогия от Андрея Кобылы до Захария Ивановича Кошкина приводилась Ф.О. Туманским в форме очерка. Начиная с сыновей Захария Ивановича родословная имеет четкую структуру и систематизирует представителей рода по поколениям с подразделением на ветви. Такая систематизация позволила включить в родословную однородцев Романовых, а также представителей их младшей, нецарственной ветви [18, с. 30–31, 47–48].

Издание такой пространной, четко структурированной родословной закономерно привело к подражанию. На публикацию Ф.О. Туманского похожа родословная, изданная в 1789 г. Т.С. Малыгиным [3, с. 85–101]. Она является составной частью труда о генеалогии российских «владельцев» от Юрика до Екатерины II. Однако в отличие от относительно аполитичной росписи Ф.О. Туманского, родословие Т.С. Малыгина несло явный политический подтекст. Так, автор рассматривал Романовых как потомков польских королей и литовских князей. Учитывая, что роспись Т.С. Малыгина вышла в период разделов Речи Посполитой, данным посылом явно демонстрировалась правопреемственность власти Романовых над польско-литовскими землями. Как и аналогичные работы, родословная Т.С. Малыгина структурирована не по поколениям или ветвям, а по правителям. Родословная прослеживает предков царя Михаила Федоровича по единственной мужской линии. Исключением является упоминание Анастасии Романовны Захарьиной-Юрьевой, что являлось необходимостью для демонстрации легитимности Романовых как ближайших родственников Рюриковичей [3, с. 86, 97].

В конце XVIII в. усилился интерес к генезису рода. Отчасти это было следствием воцарения Павла I (прямого потомка Андрея Кобылы) после 34 лет царствования Екатерины II, связанной с Романовых только через брак. Наиболее примечательное исследование тех лет при-

надлежит И.Г. Воейкову (игумену Ювеналию). Его труд не являлся исключительно генеалогическим: родословие Романовых от Андрея Кобылы до Федора Никитича (патриарха Филарета) составляло небольшую часть текста [1, с. 5–9, 41–42], посвященного, в основном, жизни патриарха Филарета. Это отражало подход к генеалогии как к второстепенной области знания, бытовавший в XVIII в.

Генеалогическая часть труда И.Г. Воейкова была подобием росписи без нумерации. Каждое поколение представлено прямым предком царя Михаила Федоровича по мужской линии с указанием детей. Ссылаясь на родословные книги, автор подробно изложил не только родословную Романовых, но и их связи с однородцами. Примечателен взгляд автора на достоверность родословной легенды о выезде «из прусс». Перечисляя различные вариации легенды, И.Г. Воейков не рассматривает ее как заслуживающую полного доверия. Автор одним из первых после Г.Ф. Миллера проявил скептицизм по отношению к легенде. Для конца XVIII в. это был несомненный шаг вперед [1, с. 5].

После издания труда И.Г. Воейкова начальный этап генеалогической историографии Романовых подошел к концу. Произошло это под влиянием ряда факторов. Во-первых, к концу века императорская фамилия расширилась, что позволило перенести акцент на младшие ветви. Во-вторых, в 1797 г. было введено «Учреждение об императорской фамилии», юридически оформившее династию и установившее порядок престолонаследия. В результате изучение рода сместилось в юридическую плоскость: если раньше акцент делался на преемственности монаршей власти, то с конца XVIII в. – на семейной иерархии и порядке престолонаследия [17, с. 8]. Сказались и общие тенденции: совершенствование методики, расширение источниковой основы, формирование междисциплинарных связей генеалогии.

Родословное знание о Романовых в течение XVIII в. только формировалось, и исследования о династии были методически несовершенны. Романовы рассматривались преимущественно с позиций династической преемственности, а родословный аспект зачастую являлся вспомогательным элементом, облегчающим изложение материала. Такая узость особенно очевидна при сравнении с историографией XIX в., в которой прорабатывались разные генеалогические аспекты [16, с. 147–152]. Генезис рода рассматривался путем изучения однородцев Романовых. Связи с другими родами ограничивались, как правило, теми же однородцами (Шереметевы), либо династиями (Рюриковичи, Гольштейн-Готторпы). Однако именно историография XVIII в. заложила основу строго научного изучения Романовых, способствовав ее бурному развитию в XIX – начале XX в.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воейков И.Г. Краткое описание о происшествии знаменитого рода Юрьевых-Романовых и жизни великого государя святейшего Филарета Никитича, патриарха Московского и всея России. М.: Университетская тип., [1798]. 42 с.
2. Кушелева Е.Д. Историческая и хронологическая поколенная роспись всех в России владеющих великих князей, царей, императоров и императриц: с показанием их супруг, потомков и свойства с прочими европейскими домами, служащая к введению в российскую историю. Отчасти из российских историописателей выбрана, а отчасти из французского на российский язык переведена Елизаветой Кушелевой, под руководством ее учителя Федора Габлицеля. СПб.: Печ. Х. Геннинга, 1785. 112 с.
3. Мальгин Т.С. Зеркало российских государей от Рождества Христова с 862 по 1789 год, изображающая их родословие, союзы, потомство, время рождения, царствования, кончины и вкратце деяния с достопамятными происшествиями. СПб.: Императорская Академия наук, 1789. 104 с.
4. Миллер Г.Ф. Известие о дворянах российских: о их древнем происхождении; о старинных чинах, и какие их были должности при государях, царях и великих князьях; о выборе доказательств на дворянство; о родословной книге; о владении деревень; о службе предков и собственной, и о дипломах. СПб., 1790. 494 с.
5. М[иллер] Г.Ф. Предисловие // Письма Петра Великого, писанные к генерал-фельдмаршалу, тайному советнику, мальтийскому, С[вятого] Апостола Андрея, Белого орла и прусского ордена кавалеру, графу Борису Петровичу Шереметеву, по большей части собственной государевой рукой, а иные с подлинников, хранящихся в Императорской Кабинетской архиве списанные, сколько оных нашлось у Его Сиятельства господина обер-камергера, генерал-аншефа, сенатора, орденов С[вятого] Апостола Андрея, С[вятого] Александра Невского, Белого орла и С[вятой] Анны кавалера, графа Петра Борисовича Шереметева, которого желанием и старанием оные ныне на свет изданы, и с предисловием о происхождении и о службах предков Шереметевых, особливо же о славных делах фельдмаршала графа Бориса Петровича и о потомках его. М.: Тип. Императорского университета, 1774. С. I–LXXVIII.
6. Наумов О.Н. Генеалогия // Очерки по русской генеалогии: избранные труды. М.: Старая Басманная, 2012. С. 9–70.
7. Наумов О.Н. Московская генеалогическая школа конца XIX – первой половины XX в.: дисс. ... канд. ист. наук. М., 1995. 402 с.
8. Нехачин И.В. Исторический словарь российских государей, князей, царей, императоров и императриц, в котором описаны их деяния, кончина, места погребения, имена их супруг и детей, с приложением родословных с княжескими российскими гербами, из коих первая начинается от Рюрика, первого российского князя, и оканчивается чрез 21 степень детьми царя Иоанна Васильевича Грозного. Вторая, от выехавшего в Россию литовского князя Гланда, то есть от предка царя Михаила Феодоровича Романова и донныне благополучно царствующей императрицы Екатерины II Великой и пресветлейшей ее фамилии. Собранный из разных российских бытописаний и расположенной по азбучному порядку Иваном Нехачиним. М.: Тип. А. Решетникова, 1793. 222 с.
9. Отдел рукописей Российской государственной библиотеки (ОР РГБ). Ф. 152. № 13.
10. ОР РГБ. Ф. 255. К. 13. Д. 15.
11. ОР РГБ. Ф. 310. № 816.
12. ОР РГБ. Ф. 732. Д. 5.
13. Полное собрание законов Российской империи. Собрание 1-е. СПб.: Типография Второго Отделения Собственной Его Императорского Величества канцелярии, 1830. Т. 24. 870 с.
14. Родословие высочайшей фамилии ее императорского величества государыни императрицы Елисаветы Петровны, самодержицы всероссийской, сочинение, приписываемое Петру Крекшину и написанное не ранее 1745 года. Сообщение наместника Свято-Троицкой Сергиевой лавры архимандрита Леонида (извлечено из рукописного сборника XVIII столетия, библиотеки архимандрита Леонида). СПб.: Тип. С. Добродеева, 1883. 32 с.
15. Сиренов А.В. Идея династической монархии в России и родословные древа русских царей XVII – XVIII вв. // Родословные древа русских царей XVII–XVIII веков / сост. А.В. Сиренов. М.: Юбилейная книга, 2018. 168 с.
16. Соколов А.С. Генеалогия Дома Романовых после 1761 г. в отечественной историографии XIX – начала XX вв. // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: История и политические науки. 2024. № 3. С. 145–152.
17. Соколов А.С. Романовы: поколенная роспись (1728–2023) / отв. ред. О.Н. Наумов. М.: Янус-К, 2024. 780 с.
18. Туманский Ф.О. Родословие высочайшей царской фамилии Романовых, сочиненное в Москве с отметками из такового же о фамилии Романовых списка, списанного в Калуге в 1772 году // Собрание разных записок и сочинений, служащих к доставлению полного сведения о жизни и деяниях Государя императора Петра Великого. СПб.: Печ. у Шнора, 1787. Ч. 2. С. 1–50.

© Соколов Александр Сергеевич (al.sokolov@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

САКРАЛЬНЫЕ И ПРОФАНЫЕ АСПЕКТЫ МЕДИЦИНЫ В РИМСКОЙ ИМПЕРИИ ВО II ВЕКЕ Н.Э. (ПО «СВЯЩЕННЫМ РЕЧАМ» ЭЛИЯ АРИСТИДА)

SACRED AND PROFANE ASPECTS OF MEDICINE IN THE ROMAN EMPIRE IN THE II CENTURY AD (ACCORDING TO THE "SACRED TALES" OF AELIUS ARISTIDES)

L. Tarasova

Summary: This article is devoted to the consideration of the relationship between the divine and rational aspects of healing in the Roman Empire of the II century A.D. using the example, although not quite typical, of the fight against diseases of Aelius Aristides. The famous Greek orator described the history of this confrontation in the "Sacred Tales". The author comes to the conclusion that even such a devoted admirer of Asclepius as Aristides was, there is no hostility to rational medicine. There was no conflict between spiritual and secular intervention in the healing of the sick in the second century AD in the Roman Empire. Both types of healing coexisted and complemented each other. Often, not only patients, but also doctors took into account the "prescriptions" of the healing gods in the treatment of diseases, while in the process of turning to temple medicine, patients could receive "prescriptions" that did not contradict the recommendations of professional healers.

Keywords: Roman Empire, Aelius Aristides, Asclepius, rational and sacred, temple medicine.

Тарасова Любовь Валерьевна

Кандидат исторических наук, доцент,
ФГБОУ ВО Калужский государственный
университет им. К.Э. Циолковского»
tarlv@mail.ru

Аннотация: Данная статья посвящена рассмотрению соотношений божественных и рациональных аспектов врачевания в Римской империи II века н.э. на примере, хотя и не совсем типичном, борьбы с болезнями Элия Аристиды. Историю этого противоборства известный греческий оратор описал в «Священных речах». Автор приходит к выводу, что даже у такого преданного почитателя Асклепия, каким был Аристид, не обнаруживается враждебного отношения к рациональной медицине. Конфликта между духовным и светским вмешательством в исцеление больных во II веке н.э. в Римской империи не было. Оба вида целительства сосуществовали и дополняли друг друга. Зачастую не только пациенты, но и врачи учитывали «предписания» богов-врачевателей при лечении болезней, при этом в процессе обращения к храмовой медицине болящие могли получить «рецепты», не противоречащие рекомендациям профессиональных лекарей.

Ключевые слова: Римская империя, Элий Аристид, Асклепий, рациональное и сакральное, храмовая медицина.

Античный полис являлся религиозным феноменом, в котором сакральное и профанное были связаны неразрывно. Этот тезис верен и в отношении римской цивилизации. – Мир Римской империи был пропитан божественным в степени, почти недоступной для понимания человека современного секулярного мира. Боги были повсюду: как добрые творцы или злые мстители, как покровители городов и профессиональных групп, иногда даже как выдающиеся предки [9, p. 273]. Принятие многих решений как на уровне общины (полиса или цивитас), так и частной жизни сопровождалось обращением к богам. Но особенно помощь небесных покровителей была нужна в опасных и непростых обстоятельствах. Справедливо будет отметить, что и в современной жизни, оказавшись в сложных или трудных ситуациях, в том числе, столкнувшись с болезнью, люди часто обращаются к потусторонним силам. Как писал христианский писатель Лактанций, во времена бедствий, в том числе, когда людям «грозит гибельная сила болезней»,

они «ищут защиту у Бога, от Бога просят поддержки, Бога молят, чтобы Он пришёл на помощь» (*Lactantius, Divine Institutions II. 1.9 / пер. В.М. Тюленева*).

Данная статья посвящена рассмотрению соотношений божественных и рациональных аспектов врачевания в Римской империи II века н.э. на частном уровне, на примере, хотя и не совсем типичном, борьбы с болезнями известного греческого оратора и крупнейшего представителя Второй софистики Элия Аристиды.

Среди многочисленных речей Аристиды особое место занимают «Священные речи», которые являются уникальным источником для изучения сакральных сторон медицинской практики [7]. Это автобиографическое сочинение раскрывает глубоко личную сторону жизни оратора, страдавшего многими хроническим заболеванием, и проведшего годы, посещая различные святилища своего божества-покровителя Асклепия и других богов – Аполлона и Сераписа – в поисках способов вы-

здоровления.

Несмотря на очевидную непосредственность в изложении событий своей жизни Аристидом, к «Священным речам» следует относиться с осторожностью. – Они представляют собой тщательно продуманное, сознательно риторическое, а временами и тенденциозное изложение отношений оратора с богами на протяжении всей его жизни, и не только во время болезни [9, p. 277]. В речах рассказывается прежде всего о трудной борьбе оратора с физическими недугами, но это противостояние разворачивается на фоне спасения автора от потенциального кораблекрушения (*Ael. Arist. II, 12–13*), написания им речей и стихов (*I, 31, 38, 60, 73; IV, 24–26*), борьбы с римскими чиновниками (*IV, 71–104*). – И во всех делах, по словам ритора, им руководили боги, и, прежде всего Асклепий, которого он часто называл просто бог или спаситель (*I, 1, 3, 4, 6*). Асклепий воспринимался Аристом не только как божество, дающее советы по врачеванию, но и как наставник по жизни в целом, в том числе в его карьере оратора и писателя. Судя по содержанию «Священных речей», роль Асклепия, в жизни оратора была настолько велика, что Э.Р. Доддс назвал эти книги «первой и единственной религиозной автобиографией, которую оставил нам языческий мир» [2, с. 75].

Божественные наставления передавались Аристу, прежде всего, через сновидения. – В «Священных речах» представлена удивительная коллекция приблизительно из 130 снов и их толкований [3, с. 383]. Как сообщает оратор, записывать эти сны он начал по повелению бога (*II, 1*). Описания Элием Аристом своих болезней длинны и подробны. Он тщательно фиксирует симптомы различных болезней, поразивших его: насморк, кашель, рвота, несварение желудка, понос, бессонница, удушье, слабость, озноб, лихорадка, судороги, обезвоживания, нарывы и отеки, головные и зубные боли и т.д. (*I, 5, 61–62; II, 6, 46, 56–58, 62, 68, 79; III, 1, 11, 14, 16–17, 19; IV, 9; V, 1, 9*). Есть у него информация и о вспышке чумы в 165 году нашей эры (*II, 37–45*). – Вот как ярко живописует оратор свои страдания во время одного из приступов болезни: «...несколько дней и ночей из моей головы текла слизь, kloкотало в груди, дыхание сталкивалось со слизью и задерживалось в горле, и горло воспалялось... Вдобавок у меня были всяческие боли в ушах и зубах, напряжение во всех жилах, и я не мог ни принять пищу, ни низвергнуть её... Кроме того, у меня была огненная боль в голове и всевозможные приступы» (*Ael. Arist. II, 56–57 / здесь и далее пер. С.И. Межеричкой*). Возможно, значительная часть «его недомоганий были психосоматического характера» [2, с. 76].

Аристид считает, что через сны Асклепий сообщает ему свою волю. То, что повелел бог, имело для оратора первостепенное значение, независимо от того, принимал ли сон, в котором были даны эти приказы, форму

загадки, требующей толкования, или консультации и назначения лекарств, как в приемной врача. Асклепий в различных ситуациях «предлагает» греческому ритору следующие предписания: воздержание от водных процедур (не мыться) (*I, 6, 8, 9, 26, 29, 40, 41, 45, 53*), очищение желудка (*I, 9, 21, 28, 32, 40, 50, 53, 55, 66; II, 10, 13; III, 24; IV, 6*), кровопускания (*I, 28; II, 47, 48; III, 7–10*), клизмы (*I, 73; II, 43*), мази (*I, 66; II, 10; III, 25*) и лекарства для приёма внутрь (*I, 66; II, 30, 35; III, 29*), лечебное голодание (*I, 26, 40, 55*) и разнообразные диеты (*I, 45, 72; II, 16; III, 6, 33–35, 37*), омоложения в холодной воде (*II, 10, 18–21, 48–50, 55, 65, 71, 74, 75, 77, 82; III, 7–10; IV, 11; V, 49–50*) и другие закаливающие процедуры (*I, 65; II, 7, 72, 80; V, 49–50* – ходьба босиком и бег зимой; *II, 80* – прогулки только в плаще без хитона; *I, 65* – езда верхом).

Сновидения, рассказанные и интерпретированные Элием Аристом, происходили где угодно – дома (*I, 1–50*) или в путешествии (*II, 12–13*), а не только в храме Асклепия в Пергаме или подобных святилищах (*II, 9; III, 8*). Такая практика расходится с общепринятой. – Обычно больные приходили в храмы богов-врачевателей с жертвоприношениями и укладывались там спать, а утром сами, или с помощью жрецов толковали сновидения, полученные именно во время инкубации при храмах – в асклепиадах или серапеумах [7, с. 201]. Вероятно, какая-то часть жрецов храмов богов-врачевателей имели медицинские знания, позволяющие поставить диагноз пациентам и назначить им лечение [5, с. 89]. Так, жрецом Асклепия и Гигиены был ученый-медик Гераклит из Родиаполя (*IGRR 3, 733*), некий Менодор был одновременно врачом и жрецом Асклепия в маленьком городке во Фригии (*IGRR 4, 520*). Но Аристид, исходя из текста «Священных речей», предпочитал самостоятельно толковать свои сны. Э.Р. Доддс считает, что предписания богов пациенты получали зачастую не в непосредственном сновидении, а в состоянии транса, в которое они сами себя вводили и в котором испытывали «сильнейшее внутреннее чувство присутствия бога» [1, с. 170].

Следует отметить, что «рецепты» Асклепия, судя по описаниям снов и выводам из них сделанным, не могли трактоваться однозначно. Например, Аристид решил, что нужно сделать клизму из аттического мёда, ибо во сне от Афины «исходило благоухание, подобно аромату воска» (*II, 41–42*). Или другой случай: оратор принял решение не мыться после того, как во сне увидел, что на Горях Источниках нижняя часть его живота приняла необычный вид (*I, 7*). Но данное видение получило и иной комментарий: «эта неприятность случилась со мной не во время самого купания и что не следует по этой причине отказываться от мытья» (*I, 8*).

Такие разные истолкования «знаков Бога», порой прямо противоположные, встречаются неоднократно. – Аристид пишет, что «Бог являл мне знаки с тем, чтобы я

переменил свой образ жизни», но далее отмечает, что другие «нелепо толковали мои сны, утверждая, что Бог ясно указывает: лучше мне всё оставить как есть» (II, 72). К сожалению, в данном эпизоде сами «знаки» оратор не описывает.

На возможность различной трактовки видений, полученных во время лечебной инкубации обращает внимание Артемидор в своём «Соннике»: «любому мало-мальски здравомыслящему человеку ясно, что те предписания, которые некоторые записывают, просто смехотворны. Ведь записывают они не увиденное на самом деле, а то, что сами выдумывают» (IV, 22 / пер. И.А. Левинской).

Божественные рекомендации могли быть даны до, во время или после обращения за советом к профессиональным медикам. В первой книге Аристид рассказывает о том, что врач пришёл к нему только после 21 дня сновидений и проведённого оратором самостоятельно лечения (I, 57).

Но Элий Аристид был не из тех, кто принципиально отказывался подчиняться каким-либо указаниям врача, если они предварительно не были санкционированы богом. – Во время чумы 165 года н.э. многие лекари приехали из Смирны на его загородную виллу, чтобы оказать помощь ему и его больным слугам (II, 38–39); когда заболела дочь его молочной сестры, он немедленно послал к ней врача (V, 19); его товарищ Гераклеон был лишь одним из многочисленных медиков, пришедших из любопытства или по дружбе, когда Аристид последовал совету бога искупаться в реке, протекавшей возле Смирны, в середине зимы (II, 20). В другой раз, когда оратор заболел в своем поместье, был вызван врач, которому потребовался по меньшей мере день, чтобы добраться туда по зимней сельской местности (III, 18).

Даже если в целом советы врачей были представлены Аристом как бесполезные, это не означало, что он полностью отвергал их. – Учитель Галена, Сатир, навещал Аристида в Пергаме, когда тот лежал в постели (III, 8–10). Осмотрев его, он настоятельно рекомендовал воздержаться от дальнейших кровопусканий, и вместо этого дал мазь, которой надо было накладывать на живот и под рёбрами. Аристид отказался послушаться повеления бога и воздержаться от кровопусканий, но решил попробовать мазь Сатира, когда придет время, поскольку это не предполагало никаких отклонений от того, что предписал Асклепий (III, 9–11).

Однако в тех случаях, когда предписания врачей и Асклепия расходились, Аристид всегда отдавал предпочтение божественной воле. – Например, после появления у оратора нарыва, разросшегося до огромной опухоли, врачи советовали вскрыть или прижечь нарыв (I, 62).

Но Аристид следуя «назначениям» своего покровителя, терпел боль и позволил опухоли расти, даже когда друзья обвиняли его в малодушии, трусости, и в том, что он слишком полагался на сны (I, 63). Убежденность оратора в непогрешимости советов Асклепия не является чем-то необычным. Гален по этому поводу замечает, что больные зачастую настолько доверяют полученным во время инкубации «указаниям, что готовы воздерживаться даже от воды в течение пятнадцати дней, тогда как предписаний врачей часто не выполняют вовсе» [4, с. 39].

Следует отметить, что часть «рекомендаций», данных Асклепием Аристу – омовения в холодной воде, хождение и бег босиком – являлись, как пишет Марк Аврелий, обычными средствами, предписываемые Асклепием больным (V, 8, 1). Кроме того, такого рода закаливающие упражнения давно были известны в греческой медицине и гигиене. – Ещё в IV в. до н.э. Диокл из Кариста «прописывал» прохладные ванны больным туберкулёзом [6, с. 150–151], а «хождение зимой босиком» практиковали спартанские юноши (*Plato. Leg. I, 633c*). Но эти «рецепты» воспринимаются Аристом и его читателями как необычные (и потому божественные), так как зачастую приобретают чрезмерные формы и «назначаются» Асклепием в периоды обострений болезней оратора [6, с. 151]. – Так, неоднократно оратору божественным повелением предписывались купания в реке именно зимой (II, 18–21, 48, 50; IV, 11). И неудивительно, что врачи Аристида были обеспокоены его решением броситься в бушующий поток посреди зимы и подозревали, что его послушание богу может способствовать ухудшению его здоровья (II, 21).

О том, что многие «рецепты», полученные во время лечебной инкубации в Пергаме, Александрии и других местах соответствовали медицинским принципам и никоим образом не чужды рассуждениям врачей, писал и Артемидор: «боги предписывают мази, припарки, пищу и питье, пользуясь теми же названиями, что и мы» (IV, 22). По сути, сакральная медицина обращается к «вполне рациональным предписаниям» [4, с. 42].

Таким образом, божественное и человеческое исцеление дополняли друг друга, и то, как и когда использовать каждое из них, было личным решением каждого. В ряде случаев больные обращались к богам после лечения у врачей. – Так, из надписи середины II века до н.э. из Соры, небольшого городка недалеко от Рима, мы узнаём, что «отчаявшись в своих недугах» мужчина, поклялся в случае выздоровления отдать десятую часть своего имущества Гераклу (*ILS 3411*). А надпись середины I века н.э. сообщает о принесении рабом в жертву белой телки *Bona Dea Felicula* за восстановление зрения, которое произошло, как он считает, благодаря богине уже после того, как врачи, безуспешно лечившие раба на протяжении десяти месяцев, отказались от него (*ILS 3513*). В

других случаях люди предпочитали сразу отправиться в святилище и помолиться о выздоровлении. – В одной надписи из Анатолии рассказывается о некоей Препусе, которая обратилась за помощью к Мену для своего сына, как только он заболел, потому что не хотела тратить деньги на врачей [9, с. 278].

Отношения Элия Аристида с Асклепием, как писал Э.Р. Доддс, были «уникальны, как по силе, так и по продолжительности» [2, с. 82]. Но преданность оратора этому богу-врачевателю не была исключительным в античном мире и, в том числе в II веке н.э. Несмотря на прекрасное образование, врач, хирург и философ Гален Пергамский был убеждён, что всей его карьерой руководил Асклепий. – Именно Асклепий явился к отцу Галена и повелел тому не препятствовать сыну быть врачом (*Galen. De ord. libr. IV, 4*). Гален отмечал, что не раз на выбор лечения болезни влияло то, что он видел во сне, или то, что пациенты получили в видении (*Galen. De libr. pr. III, 5; CMG 5, 10, 1, 108*). В своем комментарии к клятве Гиппократов он рассказал, что зачастую заболевшие были исцелены с помощью снов и видений, посланных Сераписом или Асклепием в Эпидавре, Косе или Пергаме (*Galen. Commentary on the Hippocratic Oath fr. 1*). Об общении с Асклепием писали современники Аристида – Максим Тирский и Цельс. Первый – об индивидуальном опыте общения с ним наяву (*Max. Tyr. Dissert, 9, 7*), а Цельсий о том, что Асклепий лично явился множеству людей во снах и излечил их своими советами (*Orig. C. Cels., 111, 24*). Врач-анатом Руф Эфесский сообщил об исцелении Асклепием эпилептика (*Oribasius, Medical Collections 45, 30, 11–14; CMG 6, 2, 1, 192*). О том, что врачи следовали божественным установлениям Асклепия и Гигиены, мы узнаём от исцелившихся пациентов из Рима и Кибириса (*ILS 2194*).

Другие врачи более скептически относились к предписаниям Асклепия, хотя и были вынуждены признать, что их пациенты твердо верили в возможность божественного выздоровления (*Aelian, fr. 100; Diogenes of Oenoanda, fr. 15*). Поэтому неудивительно, что лекари поддерживали бога-покровителя своей профессии, совершая приношения и устраивая игры в его честь. – Например, в Эфесе в течение двух дней Великого праздника Асклепия проводились ежегодные соревнования по медицине и хирургии между врачами. Результаты этих состязаний нашли отражение в эпитафике (*I. Ephesos 1161–9, 4101b*). Богатый врач Гераклит из Родиаполя воздвиг храм Асклепия и Гигиены со статуями, а также часть своего состояния потратил на проведение игр в честь Асклепия в родном городе (*IGRR 3, 733, cf. 732*). В маленьком городке во Фригии врач Менодор совместно со своим сыном, жрецом и судьей, построили новую сводчатую пристройку, две колонны и новую крышу для святилища Асклепия (*IGRR 4, 520*).

Храмы Асклепия и других богов-врачевателей про-

цветали в I–II веках н.э. на территории Римской империи, особенно на Греческом Востоке [9, р. 71]. Этому способствовали случаи исцеления больных, о чём свидетельствуют обетные изображения частей тела из терракоты, мрамора или даже драгоценных металлов, висевшие на стенах святилища; а также алтари, статуи и таблички с надписями [8, р. 32–33]. Вероятнее всего, к выздоровлению были причастны и врачи, но история оставила доказательств людской благодарности именно богам за исцеление, божественное откровение во сне или иное проявление отклика на молитвы. К этим данным следует относиться с осторожностью, и они отнюдь не означают, что применение храмовой медицины обязательно приносило излечение от болезней [8, р. 48–52]. Как заметил циничный Диагор (в трактате Цицерона «О природе богов»), повсеместно радостный тон надписей по обету стал возможен только потому, что те, кто думал иначе, теперь мертвы (*III, 89*). Справедливости ради отметим, его реплика касалась изображений и надписей, пожертвованных «по обету людьми, счастливо избежавшими гибели во время бури на море» (*III, 89 / пер. М.И. Рижского*). – И если Марку Аврелию, судя по благодарностям богам в «Размышлениях», высшие покровители помогли, даровав в сновидениях ему поддержку, «не в последнюю очередь против кровохарканья и головокружений» (*M. Aur. I, 17, 9 / пер. А.К. Гаврилова*), то другому императору (Каракалле) обращения к богам исцеления не принесли. В 213–215 годах Каракалла, страдавший «от явных и скрытых недугов» тела, и рассудок которого «был одержим мрачными видениями» (*Dio LXXII, 15, 3 / пер. А.В. Махлаюка*), лично обратился за помощью к Аполлону Гранну в Галлии, Асклепию в Пергаме, Серапису в Александрии (*Dio LXXII, 15, 6; Herod. IV. 8. 3*). Но как ехидно заметил Кассий Дион, личное присутствие императора и щедрые дары имели не больший успех, чем молитвы, жертвы и благодеяния, которые его слуги ранее совершали от его имени (*Dio LXXII, 15, 67*).

Гораздо реже в «Священных речах» упоминается вера в причастность божеств к возникновению болезни. – Аристид, если и указывает на причину заболевания, то обычно ссылается на то, что он ел, или на непогоду (*I, 5; II, 5, 60*). Однако одна из смертей позволяет оратору сопоставить рациональные и иррациональные объяснения. – Ранее врач Зосима заболел во время путешествия и несколько неожиданно выздоровел после того, как его очистили ячменной кашей и чечевицей (*I, 70–73*). Его выздоровление и способы его достижения были предсказаны Аристиду во сне Асклепием, но само лечение, по-видимому, было разработано врачом. Четыре месяца спустя Зосима внезапно скончался во время визита к больному рабу в середине зимы. Оратор называет одновременно три причины его смерти: первая – зимние холода; вторая – непослушание Зосимы, когда он не последовал совету Аристида (и Асклепия) воздержаться от напряженной деятельности на свежем воздухе

и набраться сил; третья причина заключалась в том, что Зосима по неосторожности прикоснулся к жертвенному мясу, предназначенному для бога (она открылась позже во сне) (I, 75–77; III, 37). Однако последние два довода используются оратором для объяснения смерти Зосимы и того, что бог не вмешался, а не его болезни. Решение Зосимы пойти и вылечить своего пациента спровоцировало болезнь, которая привела к его гибели, как и предупредил Асклепий.

В заключении следует отметить, что предложить какую-либо единую модель взаимодействия сакрального и профанного в лечебных практиках невозможно,

ибо использовать ли и в какой степени каждую из них являлось личным решением. При этом, даже у такого преданного почитателя Асклепия, как Элия Аристида, не обнаруживается враждебного отношения к рациональной медицине. Какого-либо конфликта между духовным и светским вмешательством в исцеление больных во II веке н.э. в Римской империи не было. Оба вида целительства сосуществовали и дополняли друг друга. Зачастую не только пациенты, но и врачи учитывали «предписания» богов-врачевателей при лечении болезней, при этом в процессе обращения к храмовой медицине болящие могли получить «рецепты», не противоречащие рекомендациям профессиональных лекарей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Доддс Э.Р. Греки и иррациональное / Пер. С.В. Пахомова. – СПб.: Алетейя, 2000. – 507 с.
2. Доддс Э.Р. Язычник и христианин в смутное время: Некоторые аспекты религиозных практик в период от Марка Аврелия до Константина / Пер. с англ. А.Д. Пантелеева и А.В. Петрова; общ. ред. Ю.С. Довженко. – СПб.: ИЦ «Гуманитарная Академия», 2003. – 320 с.
3. Межеричкая С.И. Культ Асклепия и психология античного общества II в. н.э. // Мнемон. – 2004. – Вып. 3. – С. 373–394.
4. Пролыгина И.В. Рациональное и сакральное у Галена // Философия. Журнал Высшей школы экономики. – 2018. – Т. II, № 1. – С. 33–51.
5. Ручинская О.А., Семенов Е.В. К вопросу о храмовой медицине в античных городах Западного Причерноморья в I–III вв. н.э. // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – 2012. – № 1005: Історія. – Вип. 45. – С. 82–92.
6. Фестюжьер А.-Ж. Личная религия греков / Пер. С.В. Пахомова. – СПб.: Алетейя, 2000. – 253 с.
7. Элий Аристид. Священные речи. Похвала Риму / Изд. подг. С.И. Межеричкая, М.Л. Гаспаров. – М.: Ладомир: Наука, 2006. – 280 с.
8. MacMullen R. Paganism in the Roman Empire. – New Haven and London: Yale University Press, 1981. – Pp. xvi + 241.
9. Nutton V. Ancient Medicine. Sciences of Antiquity. – London and New York: Routledge, 2013. – Pp. x + 488.

© Тарасова Любовь Валерьевна (tarlv@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

FORMATION OF INFORMATION CULTURE OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN THROUGH ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES

*V. Alferyeva-Thermsikos
V. Shubovich*

Summary: The article describes the directions of formation of information culture of primary school students by means of introduction of artificial intelligence technologies into electronic information and educational environment (EIEE) of primary school. Formation of this culture, starting from the stage of primary general education, is an important part of educational policy aimed at education of citizens who are able to navigate in information space safely and effectively. The article discusses introduction of artificial intelligence (AI) technologies into EIEE of primary school, which is a complex of interconnected software and technological means for teaching and upbringing of children. EIEE functions as an integrated system providing access to educational resources and content, as well as effective interaction between teachers, students and parents. The article highlights key components of EIEE: organizational, informational, communicational, educational and practical and sociocultural, each of which can be improved with the help of AI technologies to improve quality of education and formation of necessary skills of working with information in children.

Keywords: information culture, digitalization of education, artificial intelligence, artificial intelligence technologies, electronic information and educational environment, EIEE.

Алферьева-Термсикос Валерия Борисовна
аспирант, ассистент, ФГБОУ ВО «Ульяновский
государственный педагогический университет
имени И.Н. Ульянова»,
valerya.alferjeva@yandex.com

Шубович Валерий Геннадьевич

доктор педагогических наук, кандидат технических наук,
ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический
университет имени И.Н. Ульянова»,
shubvg@mail.ru

Аннотация: В охарактеризованы направления формирования информационной культуры младших школьников посредством внедрения технологий искусственного интеллекта в электронную информационно-образовательную среду (ЭИОС) начальной школы. Формирование данной культуры, начиная со ступени начального общего образования, является важной частью образовательной политики, направленной на воспитание граждан, способных безопасно и эффективно ориентироваться в информационном пространстве. В статье обсуждается внедрение технологий искусственного интеллекта (ИИ) в ЭИОС начальной школы, которая представляет собой комплекс взаимосвязанных программных и технологических средств для обучения и воспитания детей. ЭИОС функционирует как интегрированная система, обеспечивающая доступ к образовательным ресурсам и контенту, а также эффективное взаимодействие между педагогами, учениками и родителями. В статье выделяются ключевые компоненты ЭИОС: организационный, информационный, коммуникационный, учебно-практический и социокультурный, каждый из которых может быть усовершенствован с помощью технологий ИИ для повышения качества образования и формирования у детей необходимых навыков работы с информацией.

Ключевые слова: информационная культура, цифровизация образования, искусственный интеллект, технологии искусственного интеллекта, электронная информационно-образовательная среда, ЭИОС.

В условиях стремительного развития информационных технологий и цифровых платформ образование сталкивается с новыми вызовами и возможностями. Одним из направлений реализации «Национальной стратегии развития искусственного интеллекта» [5] в Российской Федерации на период до 2030 года является внедрение цифровых технологий в образовательный процесс, начиная со ступени начального общего образования. Цифровизация начального представляет собой важный шаг в модернизации образовательной системы, она направлена на интеграцию технологий искусственного интеллекта (ИИ), с целью повышения качества и доступности образовательных услуг. В рамках данной стратегии ключевыми аспектами являются следующие: формирование информационной культуры обучающихся

и проектирование электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) начальной школы.

Использование технологий ИИ для совершенствования данной виртуальной среды только обогатит учебный процесс, но и создаст условия для формирования у младших школьников необходимых навыков работы с информацией, что позволит им уверенно ориентироваться в быстро меняющемся цифровом мире и подготовит к успешной жизни в информационном обществе. Следовательно, интеграция технологий ИИ в ЭИОС становится ключевым фактором для достижения целей цифровизации образования и формирования нового поколения обучающихся, способных эффективно использовать цифровые инструменты для решения разно-

образных задач.

Электронная информационно-образовательная среда начальной школы – комплексная структура, представляющая собой интеграцию информационных и образовательных технологий, а также цифровых ресурсов, предназначенных для организации учебно-воспитательного процесса, а также для обеспечения взаимодействия между его участниками (как в оффлайн-, так и в онлайн-режиме). ЭИОС включает в себя программные и аппаратные средства, обеспечивающие доступ к образовательным материалам, виртуальным обучающим платформам, а также системе управления обучением, которая отражает индивидуальные образовательные траектории обучающихся. Кроме того, ЭИОС служит платформой для реализации персонализированного подхода к обучению, позволяя педагогу адаптировать содержание и методы обучения в зависимости от потребностей и возможностей каждого ученика.

Таким образом, проектирование ЭИОС начальной школы с помощью технологий ИИ позволит оптимизировать учебный процесс, повысить его эффективность, а также создаст условия для формирования информационной культуры младших школьников. Необходимо охарактеризовать направления внедрения технологий искусственного интеллекта в структурные компоненты ЭИОС, позволяющие реализовать данную педагогическую задачу.

1) *Организационный компонент* ЭИОС начальной школы представляет собой совокупность цифровых инструментов, обеспечивающих эффективное управление образовательным процессом. Он включает в себя систему электронного оповещения обучающихся (электронное расписание), электронное портфолио, а также платформы для подачи и обработки цифровых документов. Данный компонент оптимизирует организацию дистанционного обучения, обеспечивая доступ к учебным материалам и взаимодействие между педагогами и младшими школьниками.

Электронное портфолио обучающегося является инструментом для систематизации и демонстрации собственных достижений, а также фиксации результатов деятельности. Технологии ИИ, интегрированные в электронное портфолио, позволяют младшим школьникам представлять свои достижения в цифровом формате (например, в форме виртуальных выставок творческих работ, исследовательских проектов), что способствует осознанию ими ценности информации как важного ресурса для саморазвития. Создание интерактивных элементов в электронном портфолио позволяет развить навыки представления информации в различных форматах, включая графику, текст и мультимедиа. Автоматизированные инструменты на основе ИИ могут помочь

обучающимся в техническом оформлении своих работ, а также предложить рекомендации по их улучшению на основе анализа содержания и структуры.

Младшие школьники могут экспериментировать с различными способами визуализации своих идей, что способствует развитию их креативности и способности адаптировать информацию под конкретную аудиторию. Например, создание видеоролика о своём проекте требует от ребёнка не только умения работать с видеоредакторами, но и понимания, как структурировать информацию так, чтобы она была понятна и интересна зрителям.

Создание виртуальных выставок помогает детям освоить навыки работы с ЭИОС, поскольку они учатся использовать различные цифровые инструменты для создания и размещения своих работ в электронном формате. Например, использование платформ для совместной работы, таких как Google Slides или виртуальная доска Эсборд, где они могут делиться своими проектами с одноклассниками и получать обратную связь. Обучающимся, помимо представления результатов своей проектной и творческой деятельности, необходимо анализировать работы сверстников, что включает в себя оценку качества представленной информации, её актуальности и оригинальности. Данный аналитический процесс анализа помогает детям научиться выделять ключевые моменты и делать обоснованные выводы о том, что делает информацию эффективной и привлекательной. Таким образом, младшие школьники не только учатся представлять информацию, но и развивают навыки взаимодействия в цифровой среде.

В процессе работы над портфолио младшие школьники развивают навыки работы с различными учебными платформами, что расширяет их представления о доступных образовательных ресурсах. Например, при подготовке исследовательских проектов в форме презентаций они учатся собирать и обрабатывать данные из различных источников, что развивает их навыки поиска и обработки информации, что является важной частью информационной культуры. ИИ может адаптировать контент под индивидуальные потребности каждого ученика, предлагая материалы, соответствующие его интересам и уровню подготовки. Кроме того, технологии обработки естественного языка (NLP), применяемые в рамках ИИ, способствуют развитию у детей умения извлекать необходимые сведения из различных текстов – художественной, учебной и научной литературы. Таким образом, использование технологий ИИ для создания электронного портфолио младшего школьника не только оптимизирует данный процесс, но и значительно расширяет возможности для формирования информационной культуры в процессе активного взаимодействия с информационными ресурсами.

сами и цифровыми платформами.

2) *Информационный компонент* ЭИОС начальной школы – система облачного хранения оцифрованного учебного материала (электронные пособия, мультимедийные ресурсы и интерактивные задания), предназначенного для поддержки образовательного процесса и повышения его эффективности. Основная функция информационного компонента заключается в обеспечении доступности актуальной и качественной образовательной информации, а также в создании условий для индивидуализации и дифференциации обучения. Важно отметить, что учебно-практический компонент ЭИОС обеспечивает не только доступ к образовательным ресурсам, но и поддержку взаимодействия между учащимися и преподавателями, что способствует созданию активной учебной среды. Таким образом, данный компонент является неотъемлемой частью ЭИОС начальной школы, обеспечивая интеграцию технологий и педагогических практик для достижения высоких результатов в обучении младших школьников в условиях современного информационного общества.

Технологии ИИ могут быть интегрированы в информационный компонент ЭИОС для создания таких интерактивных элементов, как виртуальные помощники или чат-боты, которые могут ответить на вопросы обучающихся, предложить дополнительные материалы или составить список информационных ресурсов для самостоятельного изучения. Подобные инструменты обеспечивают возможность получения информации в режиме реального времени, обучают младших школьников принципам и алгоритмам работы с информационными ресурсами, что существенно увеличивает их активность и вовлечённость в учебный процесс [2, с. 321].

3) *Учебно-практический компонент* ЭИОС начальной школы представляет собой совокупность программного обеспечения и педагогических методов, систематизированных под конкретные образовательные задачи и адаптированных к дистанционному режиму обучения. Данный компонент играет ключевую роль в обеспечении эффективности образовательного процесса, позволяя реализовать принципы индивидуализации и дифференциации обучения, что особенно важно для младших школьников, находящихся на этапе активного формирования базовых знаний и навыков. Программное обеспечение включает в себя интерактивные платформы, образовательные приложения, системы управления обучением (LMS), а также инструменты для создания и распространения учебных материалов, что позволяет педагогам эффективно организовывать учебный процесс в условиях дистанционного обучения [7, с. 238]. Адаптированные педагогические методы воздействия, такие как проектное обучение, проблемное обучение и игровые технологии, способствуют активному вовлече-

нию младших школьников в учебный процесс.

Интеграция технологий ИИ в учебно-практический компонент ЭИОС начальной школы открывает новые горизонты для формирования информационной культуры младших школьников. Применение ИИ позволяет создать более персонализированный подход к обучению, учитывающий индивидуальные потребности и способности каждого обучающегося. Например, системы на основе ИИ могут анализировать уровень знаний младших школьников и предлагать адаптированные задания, что способствует более глубокому усвоению материала и развитию навыков навигации при поиске информации в виртуальном пространстве. Системы анализа данных могут предоставлять рекомендации по коррекции учебного процесса, что даёт возможность педагогам адаптировать свои методы воздействия в соответствии с потребностями класса.

Интеграция технологий ИИ в учебно-практический компонент ЭИОС начальной школы является важным шагом к формированию у младших школьников совокупности знаний и представлений об информационной (научной) картине мира. Данные технологии предоставляют обучающимся доступ к разнообразным образовательным ресурсам и инструментам, которые способствуют глубокому восприятию информации и её контекста [6, с. 209]. Одним из примеров использования технологий ИИ являются платформы, использующие алгоритмы машинного обучения для адаптации содержания к индивидуальным потребностям учеников. Например, Khan Academy предлагает интерактивные уроки и тесты, которые автоматически подстраиваются под уровень знаний каждого ребёнка, что позволяет ему изучать материал в удобном темпе и глубже осваивать научные концепции. Для развития навыков анализа информации педагог может задействовать такие платформы, как Quizlet и Kahoot!, которые предлагают интерактивные обучающие игры и викторины. Данные инструменты помогают младшим школьникам не только запоминать факты, но и сопоставлять различные источники данных. Геймификация делает процесс обучения более увлекательным и способствует лучшему усвоению научных понятий.

Формирование у младших школьников способности продуцировать и корректировать план поиска информации является важным аспектом их информационной культуры. Одним из эффективных инструментов для достижения данной цели является Нейро, сервис Яндекса, который объединяет возможности поиска и генеративных нейросетей, предоставляя пользователям доступ к актуальной информации в режиме реального времени. Он способен находить и анализировать несколько источников по заданному вопросу, объединяя их в один ответ, что упрощает процесс получения знаний. Нейро понимает естественный язык, что позволяет пользова-

телям формулировать запросы так, как они приходят в голову, без необходимости подбирать специальные формулировки. Сервис может отвечать на сложные вопросы, требующие изучения нескольких тем, и предоставляет возможность задавать дополнительные уточняющие вопросы в режиме диалога. Благодаря этому младшие школьники учатся формулировать чёткие вопросы и определять ресурсы для получения ответов, что является ключевым элементом успешного поиска информации.

Формирование практических навыков работы с технологическими устройствами и программами у младших школьников является важным аспектом их информационной культуры, что требует интеграции технологий ИИ в учебно-практический компонент ЭИОС начальной школы. Современные платформы и сервисы, использующие ИИ, предоставляют уникальные возможности для развития этих навыков, позволяя детям эффективно взаимодействовать с различными технологическими инструментами. Одним из таких сервисов является Scratch, который представляет собой визуальную среду программирования, где обучающиеся могут создавать свои собственные интерактивные проекты, такие как игры и анимации. Scratch использует элементы ИИ для анализа кода и предоставления рекомендаций по улучшению проектов, что способствует развитию у детей навыков работы с программами и понимания основ алгоритмического мышления. Ещё одной полезной платформой является Tynker, которая предлагает интерактивные уроки по программированию для детей. Таким образом, интерактивные обучающие приложения, такие как Scratch и Tynker, развивают у младших школьников навыки программирования и логического мышления.

Одним из важных аспектов формирования информационной культуры является умение классифицировать информацию. С помощью технологий ИИ младшие школьники могут научиться структурировать свои знания и работы, выделяя ключевые идеи и категории [1, с. 7]. Например, при создании ментальных карт они могут визуализировать связи между различными концепциями, что способствует лучшему усвоению материала и запоминанию информации. Сервисы для создания ментальных карт, такие как MindMeister или Coggle, позволяют обучающимся визуализировать свои знания, а также структурировать информацию, что является важным аспектом формирования их представлений о научной картине мира.

Таким образом, интеграция технологий ИИ в учебно-практический компонент ЭИОС начальной школы создаёт условия для формирования у младших школьников практических навыков поиска, классификации и анализа информации; навыков работы с технологическими устройствами и программами.

4) *Коммуникационный компонент* ЭИОС начальной школы представляет собой систему взаимодействия между участниками образовательного процесса, включающую различные форматы и методы организации дистанционных занятий, а также платформы для совместного выполнения обучающимися групповых проектов в виртуальной среде. Данный компонент обеспечивает интеграцию технологий видеосвязи и онлайн-коммуникации, что позволяет учащимся и педагогам эффективно обмениваться информацией, работать над проектами в команде и развивать навыки совместной деятельности в условиях оффлайн- и онлайн-обучения.

Интеграция технологий ИИ в коммуникационный компонент ЭИОС значительно усиливает возможности формирования информационной культуры младших школьников. Платформа Google Meet предоставляет возможность организовывать видеозвонки и проводить онлайн-занятия, что позволяет младшим школьникам активно участвовать в обсуждениях и совместных проектах [3, с. 34]. Интеграция ИИ в Google Meet может включать функции автоматического создания субтитров и перевода, что улучшает доступность информации и помогает детям лучше понимать материал. Кроме того, платформа может анализировать взаимодействие участников, предоставляя обратную связь о качестве коммуникации и сотрудничества, что позволяет учащимся осознавать важность эффективного общения.

Аналитические системы на основе ИИ помогут педагогу отслеживать активность участников, выявлять наиболее продуктивные подходы к взаимодействию и предлагать рекомендации по улучшению совместной работы, что способствует развитию у детей способности к саморегуляции в процессе обучения. Кроме того, использование ИИ может поддерживать киберсоциализацию, помогая младшим школьникам адаптироваться к общению в виртуальной среде ЭИОС. Виртуальные ассистенты и чат-боты могут предоставлять мгновенные ответы на вопросы обучающихся, что создаёт атмосферу поддержки и вовлеченности. Интерактивные платформы могут использовать алгоритмы ИИ для формирования групп на основе интересов и уровня знаний, что способствует более эффективному взаимодействию между учениками.

Таким образом, интеграция технологий ИИ в коммуникационный компонент ЭИОС начальной школы не только обогащает образовательный процесс, но и способствует формированию информационной культуры учащихся через развитие их коммуникативных навыков и киберсоциализации, что создаёт условия для уверенного взаимодействия детей в современном цифровом обществе и помогает им стать активными участниками образовательного процесса.

5) *Социокультурный компонент* ЭИОС – интеграция

информационных платформ и сервисов, которые обеспечивают социальное партнёрство начальной школы с культурно-досуговыми учреждениями, такими как электронные библиотеки и виртуальные музеи. Данный компонент обеспечивает приобщение младших школьников к историко-культурному наследию, способствуя формированию представлений о ценности информации для саморазвития, что является важной составляющей информационной культуры. Данный компонент ЭИОС позволяет учащимся не только получать доступ к разнообразным образовательным материалам, но и участвовать в культурных проектах, инициируемых музеями, театрами и другими учреждениями культуры. Подобное взаимодействие обогащает учебно-воспитательный процесс.

Интеграция технологий ИИ в социокультурный компонент ЭИОС усиливает его потенциал в формировании информационной культуры учащихся. Электронные библиотечные системы (ЭБС) могут использовать ИИ для персонализации контента, предлагая обучающимся материалы, соответствующие их интересам и уровню подготовки.

С электронных библиотечных систем (ЭБС), таких как Национальная электронная библиотека (НЭБ) и различных специализированных платформ, младшие школьники могут получать доступ к широкому спектру материалов, включая учебники, научные статьи, энциклопедии и художественную литературу. Это позволяет им не только углублять свои знания по различным предметам, но и развивать умение ориентироваться в большом объёме информации. Использование ЭБС способствует формированию у детей навыков поиска информации: дети учатся эффективно использовать системы поиска, фильтры и категории для нахождения нужных материалов, что является важным аспектом информационной культуры. Кроме того, ЭБС предоставляют возможность взаимодействия с различными видами контента, включая мультимедийные материалы, что делает процесс обучения более увлекательным и интерактивным. Дети могут просматривать видеуроки, участвовать в онлайн-тестах и выполнять задания. Интеграция технологий ИИ в ЭБС может дополнительно улучшить пользовательский опыт: например, ИИ может анализировать предпочтения обучающихся и предлагать им персонализированные рекомендации по материалам. В процессе работы с ЭБС младших школьников необходимо познакомить с платформами и сервисами для создания электронных конспектов. Данные инструменты помогут обучающимся организовывать, структурировать и представлять информацию в удобном формате. Одним из таких ресурсов является Google Документы, который предоставляет возможность создавать текстовые документы, делать заметки и работать над конспектами совместно с одноклассниками. Обучающиеся могут использовать функ-

ции комментирования и редактирования в реальном времени, что способствует обмену мнениями и идеями. Интеграция с другими сервисами Google, такими как Google Диск, позволяет хранить и организовывать материалы, что развивает навыки управления информацией. Evernote – это ещё один сервис, который позволяет создавать заметки, сохранять веб-страницы и организовывать информацию в удобных папках. Младшие школьники могут использовать теги для быстрого поиска нужных материалов и делиться своими записями с учителями и одноклассниками. Evernote также поддерживает интеграцию с другими приложениями, что делает его универсальным инструментом для работы с информацией. Платформа Trello может быть использована для создания визуальных конспектов и организации проектов. Обучающиеся могут создавать карточки для различных тем и задач, добавлять списки дел и устанавливать сроки выполнения. Это развивает у детей навыки планирования и управления временем, а также помогает им учиться работать в команде. Таким образом, использование этих платформ для создания электронных конспектов не только обогащает образовательный процесс, но и способствует формированию информационной культуры младших школьников через развитие их навыков поиска, анализа и организации информации. Таким образом, электронные библиотеки не только обогащают образовательный процесс за счёт доступа к разнообразным ресурсам, но и способствуют формированию у младших школьников информационной культуры через развитие навыков поиска, анализа и критической оценки информации, что создаёт основу для их успешной социализации в современном информационном обществе.

Просмотр виртуальных музейных туров способствует формированию информационной культуры младших школьников, предоставляя им уникальную возможность взаимодействовать с культурными и образовательными ресурсами в интерактивной форме. Виртуальные музеи, такие как Государственный Эрмитаж или Московский музей современного искусства, используют технологии ИИ для создания интерактивных экспозиций, позволяя младшим школьникам исследовать культурные объекты в удобном для них формате. Во время виртуальных туров дети могут исследовать экспонаты и участвовать в интерактивных заданиях, что способствует более глубокому пониманию представленных материалов. Кроме того, процесс изучения музейных онлайн-экспозиций создаёт условия для формирования у младших школьников навыков поиска и анализа информации, так как они могут задавать вопросы о том, что видят, и находить ответы на них через дополнительные ресурсы, предоставляемые музеем (например, аудиогид). Таким образом, просмотр виртуальных музейных туров не только обогащает образовательный процесс, но и способствует формированию информационной культуры младших школьников, развивая их способности к самостоятельному поиску ин-

формации и критическому анализу данных.

Подводя итоги, необходимо подчеркнуть, что формирование информационной культуры, начиная со ступени начального общего образования, является важным аспектом современной образовательной политики, нацеленной на воспитание граждан, способных безопасно и эффективно ориентироваться в современном информационном пространстве. Проектирование с помощью технологий ИИ эффективной виртуальной образова-

тельной среды (ЭИОС), направленной на формирование информационной культуры, подразумевает комплексный подход, ориентированный на развитие не только технических, аналитических, но и социальных навыков. В результате, современный выпускник начальной школы не просто сможет ориентироваться в огромном потоке разнообразных данных, но и станет активным, сознательным участником информационного общества, готовым к критическому восприятию информации и творческому применению знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аликина Ю.Д., Донгаузер Е.В. Внедрение искусственного интеллекта в образовательную среду // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. – 2020. – № 4. – С. 1-8.
2. Бедрин В.С. Информационная культура личности как педагогическая проблема // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 6(103). – С. 320-322. – DOI 10.24412/1991-5497-2023-6103-320-322.
3. Видова Т.А., Романова И.Н. Возможности применения технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе // Образовательные ресурсы и технологии. – 2023. – № 1(42). – С. 27-35. – DOI 10.21777/2500-2112-2023-1-27-35.
4. Герасимова, В.В. Использование искусственного интеллекта в образовательном процессе школы / В.В. Герасимова // Дневник науки. – 2024. – № 5(89). – С. 1-8.
5. Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года (с изменениями 2024 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://a-ai.ru/wp-content/uploads/2024/03/Национальная_стратегия_развития_ИИ_2024.pdf.
6. Светличный Е.Г., Хамгоков М.М., Шаббаев В.В. Совершенствование образовательного процесса в школе с использованием цифровых платформ на основе искусственного интеллекта // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-2. – С. 207-210.
7. Сивкова А.В., Вишневский В.А. Использование искусственного интеллекта в образовательном процессе // Мир педагогики и психологии. – 2024. – № 6(95). – С. 235-240.

© Алферьева-Термсикос Валерия Борисовна (valerya.alferjeva@yandex.com), Шубович Валерий Геннадьевич (shubvbg@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

COMMUNICATIVE AND SPEECH ASPECTS OF PROFESSIONAL AND BUSINESS COMMUNICATION IN A MODERN MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

*R. Arzumanova
Yu. Gosteva
G. Bokizhanova*

Summary: Specialists engaged in professional and business communication in a modern multicultural environment require intercultural communication skills, since they exchange information with representatives of completely different cultures and faiths. Without sufficient competence and knowledge of other cultures, mistakes may occur in the implementation of communication, difficulties in the process of professional and business interaction. In this regard, the importance of training specialists from the standpoint of the formation of intercultural competence is increasing. The purpose of the study is to reveal the communicative and speech aspects of professional and business communication in a multicultural (multicultural) educational environment. The article describes the communication, cultural and linguistic barriers in intercultural communication, identifies the components of the culture of professional and business communication in a multicultural (multicultural) educational environment, describes the communicative and speech aspects of professional and business communication. The scientific novelty of the research lies in the systematization of information about the communicative and speech aspects of professional and business communication in a multicultural (multicultural) educational environment. As a result, it is concluded that improving communication in a multicultural professional and business environment is a multifaceted task that requires thoughtful strategies and constant efforts on the part of educational systems. An example of an interdisciplinary special course "Professional communication in a multicultural environment: psychological and communicative-speech aspects" is given.

Keywords: multicultural educational environment, professional and business communication, intercultural competence, interdisciplinary course.

Арзуманова Раиса Аркадьевна

кандидат педагогических наук, доцент, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва
arzumanowa@mail.ru

Гостева Юлия Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва
ulianik@mail.ru

Бокижанова Галина Каскарбековна

кандидат педагогических наук, доцент, Академия "Bolashaq", Казахстан
Galiyakaz68@gmail.com

Аннотация: Специалистам, осуществляющим профессионально-деловое общение в современной поликультурной среде, требуются навыки межкультурной коммуникации, поскольку они обмениваются информацией с представителями совершенно разных культур и конфессий. Без достаточной компетентности и знания других культур могут возникать ошибки при осуществлении коммуникации, затруднения в процессе профессионально-делового взаимодействия. В этой связи возрастает значимость подготовки специалистов с позиций формирования межкультурной компетентности. **Цель** исследования – раскрытие коммуникативно-речевых аспектов профессионально-делового общения в поликультурной (мультикультурной) образовательной среде. **В статье** охарактеризованы коммуникативные, культурные и языковые барьеры в межкультурной коммуникации, обозначены составляющие культуры профессионально-делового общения в поликультурной (мультикультурной) образовательной среде, описаны коммуникативно-речевые аспекты профессионально-делового общения. **Научная новизна исследования** заключается в систематизации сведений о коммуникативно-речевых аспектах профессионально-делового общения в поликультурной (мультикультурной) образовательной среде. **В результате** сделан вывод о том, что улучшение коммуникации в мультикультурной профессионально-деловой среде является многогранной задачей, требующей продуманных стратегий и постоянных усилий со стороны образовательных систем. Приведен пример междисциплинарного спецкурса «Профессиональное общение в мультикультурной среде: психологические и коммуникативно-речевые аспекты».

Ключевые слова: поликультурная (мультикультурная) образовательная среда, профессионально-деловое общение, межкультурная компетентность, междисциплинарный курс.

Актуальность данного исследования

Эффективная межкультурная коммуникация является важнейшей составляющей профессионально-делового общения. Межкультурная коммуникация

предполагает готовность личности к межкультурному диалогу, базирующуюся на знаниях, умениях и навыках, личностных установках и стратегиях, с помощью которых осуществляется успешный диалог с представителями другой культуры средствами вербального и

невербального общения. Взаимопроникновение элементов различных культур в профессионально-деловом контексте обогащает перспективы конструктивного взаимодействия и сотрудничества, но также создаёт своеобразные коммуникативные проблемы, что актуализирует значимость внимания к коммуникативно-речевым аспектам взаимодействия на этапе вузовского обучения.

В настоящей статье рассматриваются коммуникативно-речевые аспекты профессионально-делового общения в контексте совершенствования коммуникации в поликультурной образовательной среде. Эффективное управление профессионально-деловым общением может привести к улучшению межкультурного взаимодействия, что требует усилий со стороны образовательных систем. В качестве примера представлен междисциплинарный курс «Профессиональное общение в мультикультурной среде: психологические и коммуникативно-речевые аспекты».

Цель данной работы заключается в поиске методов совершенствования навыков студентов в профессионально-деловом общении в современной поликультурной образовательной среде. **Задачи работы:** охарактеризовать некоторые барьеры межкультурной коммуникации, представить ряд особенностей и составляющих культуры профессионально-делового общения в поликультурной среде, выделить на основании интервью коммуникативно-речевые аспекты профессионально-делового общения, предложить методические пути совершенствования коммуникативных навыков студентов. **Практическая значимость исследования** состоит в возможности применения полученных результатов в рамках реализации соответствующих тематических дисциплин для студентов неязыковых направлений подготовки и специальностей.

Материал для исследования составили теоретические работы, в которых рассматриваются вопросы профессионально-делового общения в современной поликультурной образовательной среде, результаты интервьюирования преподавателей вузов, реализующих курсы по межкультурному взаимодействию. **Теоретическая база** представлена научными работами В.В. Воробьева, Р.А. Арзумановой и других авторов. Применены общенаучные **методы** исследования, включая теоретический анализ, синтез, сравнение, обобщение, контент-анализ научных работ по выделенной проблематике, интервью.

Обсуждение и результаты

Межкультурная коммуникативная компетентность является способностью человека эффективно взаимодействовать, выстраивать общение в различных культурных контекстах. Люди из разных культур специфичным

образом выражают себя, интерпретируют сообщения и осуществляют коммуникацию. Социокультурные нормы, в свою очередь, определяют уместность определенных стилей общения.

Далее представим некоторые общие межкультурные проблемы, оказывающие влияние на взаимодействие в поликультурной образовательной среде: коммуникационные барьеры, культурные барьеры и языковые барьеры. Каждый из обозначенных видов барьеров представляет собой комплекс уникальных проблем, которые необходимо учитывать и разрешать для успешной межкультурной коммуникации.

В первую очередь, отметим коммуникационные барьеры. Для того чтобы общаться в профессионально-деловой сфере, получать знания о практических стратегиях, необходимо выстраивать коммуникацию с собеседниками как с носителями определенной культуры. Для эффективного общения в поликультурной образовательной среде необходимо развивать межкультурные и компетенции, поскольку коммуникативное поведение находится под сильным влиянием культурных систем ценностей.

Культурные барьеры – проблемы, возникающие из-за различий в культурном наследии, обычаях, ценностях, традициях и стилях общения, которые могут препятствовать эффективному взаимопониманию и взаимодействию между представителями разных культур, замедлять обмен информацией и приводить к неправильному её толкованию, что в конечном итоге влияет на качество и эффективность профессионально-делового общения.

Самая очевидная проблема в профессионально-деловом взаимодействии –

языковые барьеры. Они проявляются в различных формах, включая языковые различия, разницу в невербальной коммуникации, идиомах другого языка, что приводит к коммуникативным барьерам – неправильному толкованию или упущению важных деталей деловой информации.

В рамках настоящего исследования нами было проведено интервьюирование четырех преподавателей вузов, реализующих дисциплины по межкультурному взаимодействию и коммуникации. В частности, мы уточнили, что входит в культуру профессионально-делового общения в условиях поликультурной образовательной среды (Таблица 1).

Таким образом, улучшение коммуникации в мультикультурной профессионально-деловой среде является многогранной задачей, требующей продуманных стратегий и постоянных усилий со стороны образователь-

Таблица 1.

Составляющие культуры профессионально-делового общения
в условиях поликультурной образовательной среды.

№ п/п	Цитата	Сведения об интервьюируемом
1	Если человек занят в силу своей профессиональной деятельности в поликультурной среде, то составляющей культуры профессионально-делового общения будет также знание этических принципов, культурных различий и особенностей, религиозных аспектов. Помимо этого, специалист должен адекватно распоряжаться своим словарным запасом, а также выстраивать речь с учетом положений профессиональной этики той сферы, где он занят. Это обращает внимание к этапу вузовской подготовки специалистов.	Инна Андреевна, 42 года, доцент, стаж педагогической и переводческой работы 12 лет
2	Мне кажется, важно не только соблюдать грамматически правильное построение речи, учитывать социокультурные какие-то моменты, но также и уделять внимание профессиональной терминологии. Верно ее использовать, правильно интерпретировать и речь собеседника. Также я рекомендую уделять внимание темпу речи, интонации, жестам, что очень важно во многих культурах.	Валерий Александрович, 32 года, старший преподаватель, стаж преподавательской работы 6 лет
3	Проявление уважения к культурным традициям, национальным обычаям, социальной, возможно, специфике определяет, на мой взгляд, культуру профессионально-делового общения в условиях поликультурной среды. Важно знать культурную подоплеку, поэтому следует обеспечить полноценное общение с представителями других культур уже на этапе вузовского обучения.	Любовь Владимировна, 50 лет, доцент, заместитель управления международного сотрудничества, стаж педагогической работы 20 лет
4	Я думаю, что нужно учитывать менталитет, в первую очередь. Целесообразно сразу готовить специалистов с учетом того, в какой культуре он будет выстраивать взаимодействие, с представителями каких культур будет общаться.	Анна Дмитриевна, 28 лет, ассистент, стаж педагогической работы 5 лет

Таблица 2.

Коммуникативно-речевые аспекты профессионально-делового общения.

№ п/п	Цитата	Сведения об интервьюируемом
1	В первую очередь, отмечу корректное владение языком в целом. Это и правильность произношения, и темп, и расстановка акцентов. Во-вторых, отмечу и общую грамотность речи, отсутствие слов-паразитов, внимательность к деталям и нюансам. И третье, что я отмечу, касается психологического момента, имеется в виду умение специалиста работать с собеседником, воспринимать его речь, избегать конфликтов, учитывать всемерно культурный контекст общения.	Инна Андреевна, 42 года, доцент, стаж педагогической и переводческой работы 12 лет
2	Я всегда учу студентов обращать внимание на внешний вид, все-таки, по одежке встречают. Это, конечно, не к коммуникационно-речевым аспектам, но тоже закладывает основу межкультурного взаимодействия. А относительно коммуникационно-речевых аспектов следует обратить внимание на красоту, выразительность речи, владение профессиональной терминологией. Стоит учитывать индивидуальные, личностные характеристики партнеров по общению.	Валерий Александрович, 32 года, старший преподаватель, стаж преподавательской работы 6 лет
3	Считаю, что в данном вопросе стоит сказать не только о «живом» общении, но и общении в сети Интернет. Последнее ведь активно в профессиональной сфере, поэтому я уделяю внимание именно электронному взаимодействию. Позитивный эффект здесь достигается только отработкой навыка. Правильно писать деловые письма, общаться по видеоконференцсвязи, выбирать каналы общения – везде стоит учитывать культурный аспект.	Любовь Владимировна, 50 лет, доцент, заместитель управления международного сотрудничества, стаж педагогической работы 20 лет
4	Вообще, профессионально-деловое общение отличается от разговорного взаимодействия. Это другой стиль, другая терминология, другие ситуации коммуникации. Выполнять правила профессионального общения в той или иной социокультурной среде следует неукоснительно. Относительно неформальный стиль и характер общения может быть в какой-то не совсем официальной обстановке форума или текущего рабочего совещания, но специалисту важно различать, где и как выстраивать свою речь, в каком контексте и какие средства использовать при этом.	Анна Дмитриевна, 28 лет, ассистент, стаж педагогической работы 5 лет

ных систем. Понимая культурное разнообразие, выявляя коммуникативные, культурные и языковые барьеры, применяя целенаправленные стратегии межкультурной деловой коммуникации, можно создать атмосферу взаимоуважения в профессионально-деловой сфере. Наследие различных культур является ценным ресурсом профессионально-деловой коммуникации, данное разнообразие представляется возможным превратить в источник взаимопонимания. Для этого требуется проведение специальной подготовки в рамках обучения в вузе.

Дополнительно мы спросили интервьюируемых, что представляется возможным отнести к коммуникативно-речевым аспектам профессионально-делового общения в современной поликультурной среде (Таблица 2).

Обратим внимание, что формирование коммуникативно-речевых аспектов профессионально-делового общения, необходимых для конструктивной коммуникации в поликультурной образовательной среде, происходит на этапе вузовской подготовки как в рамках аудиторной, так и внеаудиторной работы.

В качестве примера спецкурса для освоения в рамках обозначенной проблематики можно привести реализуемый в Российском университете дружбы народов имени Патриса Лумумбы междисциплинарный спецкурс «Профессиональное общение в мультикультурной среде: психологические и коммуникативно-речевые аспекты» (работчики З.В. Бойко, М.А. Булавина, Р.А. Арзуманова). В общем виде предлагаемый спецкурс трудоемкостью 3 зачётные единицы включает три взаимосвязанных раздела: «Психологические основы профессионального общения в мультикультурной среде», «Коммуникативно-речевые аспекты профессионально делового общения в мультикультурной среде», «Цифровые технологии в межкультурном профессионально-деловом общении».

Второй раздел программы спецкурса отражает тему настоящей статьи. В него включено рассмотрение таких компонентов, как языковая и национально-культурная картина мира; этнокультурная специфика основных жанров устного профессионально-делового общения,

невербальные средства профессионального общения, специфика их восприятия в различных культурах; национально-культурные особенности делового этикета; речевое воздействие и манипулирование в межкультурной профессионально-деловой среде.

Похожий курс для студентов неязыковых вузов предложен коллективом под руководством доктора педагогических наук В.В. Воробьева, предложена авторская методика обучения деловой межкультурной коммуникации студентов, заложенная в основу разработки учебника «Деловой английский» [6].

Заключение

По итогам проведенного исследования сформулированы следующие выводы. Во-первых, взаимодействие в современной поликультурной образовательной среде сопряжено с наличием коммуникационных, культурных, языковых барьеров, что может отражаться на эффективности оптимального взаимодействия представителей различных культур. Во-вторых, коммуникативно-речевые аспекты профессионально-делового общения в поликультурной образовательной среде представлены достаточно широко, начиная от владения общепрофессиональной терминологией до понимания стилия взаимодействия в формальной и неформальной обстановке профессионально-делового общения, наличия навыков бесконфликтного общения, учёта культурных аспектов в процессе коммуникации. В этой связи актуальными являются специальные курсы, направленные на формирование навыков профессионально-делового общения в поликультурной среде, развитие умений решать профессиональные задачи в области межкультурного коммуникативного взаимодействия.

Данная работа не предполагает исчерпывающего рассмотрения заявленной тематики. **Перспективы исследования** видятся в уточнении эффективности междисциплинарных спецкурсов, посвященных профессионально-деловому общению в поликультурной (мультикультурной) среде с использованием потенциала количественной методологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арзуманова Р.А., Гостева Ю.Н., Бокижанова Г.К. Формирование академической грамотности у иностранных студентов-билингвов в цифровую эпоху. Успехи гуманитарных наук. 2024. № 3.
2. Арзуманова Р.А., Булавина М.А., Гостева Ю.Н., Гузина О.С., Глазова О.Г., Зеленова О.В., Куриленко В.Б. и др. Инновационные педагогические подходы, средства, технологии, приемы в системе профессионально-коммуникативного образования будущих врачей. Монография. ООО «Издательство «Экон-Информ». 2015. 177 с.
3. Сейсекеева Н.Б., Арзуманова Р.А., Бокижанова Г.К. Поликультурное образование в вузах России и Казахстана: проблемы и перспективы. Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 3.
4. Forgor A.T. Learning Foreign languages and intercultural business communication competences: a strategic behavior. European Proceedings of Social and

- Behavioural Sciences. 2020. Vol. 97.
5. Gjylbegaj V. Jararaa O. Communication in the multicultural business context: UAE // Ijasos- International E-journal of Advances in Social Sciences. 2017. Vol. 3(8).
 6. Vorobyov V.V., Zakirova E.S., Reva A.R., Voskovskaya A.S., Karpova T.A. Efficient Technologies Of Business English Language Teaching. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2020. Vol. 97.
-

© Арзуманова Раиса Аркадьевна (arzumanova@mail.ru), Гостева Юлия Николаевна (ulianik@mail.ru),
Бокижанова Галина Каскарбековна (Galiyakaz68@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ

PROBLEMS OF LINGUISTIC AND CULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN BILINGUAL STUDENTS IN RUSSIAN LANGUAGE AND SPEECH CULTURE CLASSES

R. Arzumanova
Yu. Gosteva
G. Bokizhanova

Summary: The purpose of the study is to analyze the problems of linguistic and cultural adaptation of foreign bilingual students during training in the Russian language and speech culture, which requires consideration from the standpoint of scientific analysis, pedagogical practice and the allocation of conditions for leveling the identified problems. The article presents the features of the linguistic and cultural adaptation of bilingual students, reveals the results of interviews with practicing teachers about the problems of linguistic and cultural adaptation of bilingual students, approaches to eliminating the identified problems. The scientific novelty of the study is to clarify information about the problems of linguistic and cultural adaptation of bilingual students, ways to solve them. As a result of the study, it was found that the problems of linguistic and cultural adaptation of bilingual students are a natural component of the process of inclusion in a new socio-cultural environment. The main problems of linguistic and cultural adaptation of bilingual students are difficulties in understanding the socio-cultural context, language barriers, lack of knowledge about the history and culture of Russia. The ways to overcome the identified problems are the introduction of models and technologies of blended learning, the use of socio-cultural resources of extracurricular work, the creation of a motivating environment and the use of interactive technologies, sign-contextual learning, methodological equipment for the implementation of disciplines in the Russian language and literature, including the adaptation of texts for bilinguals.

Keywords: linguistic and cultural adaptation, Russian language and speech culture, bilingual students, socio-cultural environment.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью оптимизации преподавания русского языка и культуры речи студентам-билингвам с использованием наиболее эффективных методов, а также повышения адаптации студентов в социокультурной среде с учетом установленных норм. Можно обозначить ряд проблем, связанных с лингвокультурной адаптацией студентов-билингвов, в частности, на занятиях по рус-

Арзуманова Раиса Аркадьевна
кандидат педагогических наук, доцент,
Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы, Москва
arzumanowa@mail.ru

Гостева Юлия Николаевна
кандидат педагогических наук, доцент,
Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы, Москва
ulianik@mail.ru

Бокижанова Галина Каскарбековна
кандидат педагогических наук, доцент,
Академия "Bolashaq", Казахстан
Galiyakaz68@gmail.com

Аннотация: Цель исследования – анализ проблем лингвокультурной адаптации иностранных студентов-билингвов в ходе обучения по русскому языку и культуре речи, что требует рассмотрения с позиций научного анализа, педагогической практики и выделения условий по нивелированию обозначенных проблем. **В статье** представлены особенности лингвокультурной адаптации студентов-билингвов, раскрыты результаты интервью практикующих преподавателей о проблемах лингвокультурной адаптации студентов-билингвов, подходах к устранению обозначенных проблем. **Научная новизна исследования** заключается в уточнении информации относительно проблем лингвокультурной адаптации студентов-билингвов, путей их решения. **В результате** исследования установлено, что проблемы лингвокультурной адаптации студентов-билингвов являются естественной составляющей процесса включения в новую социокультурную среду. Основными проблемами лингвокультурной адаптации студентов-билингвов являются трудности понимания социокультурного контекста, языковые барьеры, недостаточность знаний по истории, культуре России. Пути преодоления выделенных проблем определены внедрение моделей и технологий смешанного обучения, использование социокультурного ресурса внеаудиторной работы, создание мотивирующей среды и применение интерактивных технологий, знаково-контекстного обучения, методическое оснащение реализации дисциплин по русскому языку и литературе, включая адаптацию текстов для билингвов.

Ключевые слова: лингвокультурная адаптация, русский язык и культура речи, студенты-билингвы, социокультурная среда.

скому языку и культуре речи, что требует рассмотрения с позиций научного анализа, педагогической практики и выделения условий по нивелированию обозначенных проблем. Вышесказанное выступает целью данной работы. **Задачи работы:** представить особенности лингвокультурной адаптации студентов-билингвов, продемонстрировать результаты интервью практикующих преподавателей о проблемах лингвокультурной адап-

тации студентов-билинггов, подходах к устранению обозначенных проблем. **Практическая значимость исследования** состоит в возможности использования материалов в организации работы со студентами-билингвами.

Материалом для исследования послужили научные работы, в которых рассматриваются проблемы лингвокультурной адаптации студентов-билинггов, и также интервью преподавателей университета, реализующих дисциплины по русскому языку и культуре речи для студентов-билинггов. **Теоретическая база** представлена научными работами Н.В. Поморцевой, З.С. Зюкиной, Ю.С. Нехожиной и других авторов. Применены общенаучные **методы** исследования, метод интервью.

Обсуждение и результаты

Иностранные студенты, как правило, испытывают существенные трудности при адаптации к новой социокультурной среде. Процесс адаптации предстает в двух взаимосвязанных системах координат: студент – социокультурная среда и студент – образовательная среда, в которую он естественным образом включается. Помимо проблем академического характера ключевым препятствием успешной адаптации выступают языковые и социокультурные барьеры. Чтобы достигнуть образовательных результатов и академических успехов, студентам необходимо в значительно короткий временной промежуток овладеть русским языком, привыкнуть к системе обучения и адекватным образом вписаться в другую социокультурную среду [8].

Накопление и углубление культурологических знаний, социального опыта обеспечивается за счет реализации индивидуального подхода к обучению студентов-билинггов, учета доступных для каждого вариантов социокультурной и лингвокультурной адаптации, активизации знаний и компетенций, инициирования способностей к самовоспитанию, самообучению, саморазвитию. Это является факторами полноценной адаптации, становления двуязычной идентичности студентов [7].

Процесс социальной адаптации студентов-билинггов довольно сложен, что негативным образом сказывается на их психологическом состоянии, соответственно, негативный эмоциональный фон впоследствии влияет на процесс обучения, образовательные достижения и академические результаты. Вместе с тем, лингвистические и культурные аспекты обучения на занятиях по русскому языку и культуре речи знакомят с культурными особенностями страны происхождения изучаемого языка, а преподаватель оказывает помощь в процессе лингвокультурной адаптации.

Проблемы лингвокультурной адаптации студентов-

билинггов наиболее целесообразно проанализировать с позиций педагогической практики. В нашем исследовании мы привели данные интервью пяти педагогов с опытом преподавания русского языка и культуры речи студентам-билингвам не менее 10 лет.

Перейдем к рассмотрению результатов интервью. Относительно выделения основных проблем лингвокультурной адаптации студентов-билинггов в ходе изучения русского языка и культуры речи педагогами обозначены следующие позиции (таблица 1).

Таким образом, основными проблемами лингвокультурной адаптации студентов-билинггов являются трудности понимания социокультурного контекста, языковые барьеры, недостаточность знаний по истории, культуре России.

Исследователи отмечают, что решение проблем адаптации в ходе обучения студентов русскому языку видится в двух направлениях. Первое направление касается вопросов организации педагогического процесса, в рамках которого выделяются организация межкультурного взаимодействия в учебной группе согласно индивидуально-личностным, социально-культурным, национально-психологическим особенностям, применение потенциала языковой среды обучения в воспитательных и дидактических целях. Второе направление означает включение в содержание реализуемых учебных курсов культурологического компонента, использование ресурсов языковой среды [5].

Интервьюируемые предлагают следующие варианты решения проблемы лингвокультурной адаптации студентов-билинггов в ходе обучения русскому языку и культуре речи (таблица 2).

Как мы видим, пути преодоления выделенных проблем касаются внедрения моделей и технологий смешанного обучения, использования социокультурного ресурса внеаудиторной работы, создания мотивирующей среды и применения интерактивных технологий, методического оснащения реализации дисциплин по русскому языку и культуре речи. В целом, полученные в ходе интервью данные согласуются с результатами исследований.

Так, Н.В. Поморцева указывает, что полноценное знакомство с русской культурой через языковые ресурсы содействует более быстрой лингвокультурной адаптации. Также в центр внимания ставится вопрос изучения студентами-билингвами русского языка непосредственно в условиях реально функционирующей языковой среды [5].

З.С. Зюкина предлагает для повышения лингвокуль-

Таблица 1.

Проблемы лингвокультурной адаптации студентов-билинггов.

Цитата	Интервьюируемый
Культурные проблемы, на мой взгляд, возникают у билинггов из-за различий между двумя языками в выражении идентичности и образа жизни.	Алла Викторовна, 38 лет, доцент
Студенты-билингвы, как правило, постоянно миксуют, смешивают два языка. Получается, присутствуют постоянно какие-то несоответствия и пробелы. Требуется уточнение трактовки и понимания какого-либо слова, фразы.	Ирина Петрова, 54 года, старший преподаватель
Как бы относительно хорошо студент ни понимал русский язык, все равно имеют место определенные трудности из-за иной социокультурной среды. Даже когда мы перемещаемся из региона в регион все равно присутствуют сложности понимания темпа, манеры речи, каких-то отдельных слов. Что уж говорить про студентов из другой страны, пусть даже это страны постсоветского пространства.	Владимир Васильевич, 42 года, доцент
Я бы, знаете, выделила две проблемы. Во-первых, это сложность именно письменной речи на русском языке. Билингвы очень долго конспектируют, не могут адекватно делать сокращения и так далее. Из-за этого многие нервничают, так как не все преподаватели могут выдать текстовый вариант лекции или презентацию. Во-вторых, у билинггов есть определенные проблемы понимания лексики российской социокультурной семантики. Это не только к вопросу о недостаточности знаний по истории или русской культуре, но также сложности понимания контекста. Например, мемы, которые особенно популярны среди молодежи, для них трудны для понимания.	Валерия Эдуардовна, 49 лет, доцент
Лингвистические проблемы возникают из-за языкового барьера. Преподаватели всегда обращают внимание на этот аспект, учитывая и особенности артикуляции, разницу в уровне владения языком, разницу в грамматическом строе русского и языка их родной страны.	Наталья Алексеевна, 40 лет, ассистент

Таблица 2.

Подходы к решению проблем лингвокультурной адаптации студентов-билинггов.

Цитата	Интервьюируемый
Самое главное — это создание мотивирующей среды. Следует адаптировать тексты по русскому языку для полноценного восприятия студентами-билингвами. Дать какой-то комментарий, объяснить значения слов, упростить. Это та задача, которая является уровнем методического решения, затрагивает вопросы адаптации.	Алла Викторовна, 38 лет, доцент
Здесь вопрос методический, то есть, затрагивается именно момент организации процесса изучения иностранного языка. Все зависит от преподавателя, как он сможет транслировать учебный материал, насколько готов и умеет использовать интерактивные технологии на занятиях по русскому языку и культуре речи.	Ирина Петрова, 54 года, старший преподаватель
Я назову технические проблемы. Не всегда есть возможность дать распечатки студентам, показать презентацию. Еще ставку я бы делал на систему дистанционного и смешанного обучения. Здесь ресурсов для изучения русского языка и культуры речи порой гораздо больше, чем в аудитории.	Владимир Васильевич, 42 года, доцент
Я думаю, что здесь не стоит упускать потенциал внеаудиторной работы. Потому что преподаватель, в большей степени, показывает технику и ресурс языка, а вот мероприятия — праздники, концерты, экскурсии, даже дискуссии и дебаты — могут замотивировать билинггов к изучению русского языка и культуры речи, обогащать их речь.	Валерия Эдуардовна, 49 лет, доцент
Полагаю, что стоит выделить три момента. Первое — это внедрение в процесс преподавания смешанного обучения с учетом культурных особенностей, грамотным подбором содержания. Второе — это применение в качестве дополнительных ресурсов самых разных учебных материалов, повышающих межкультурную коммуникативную компетенцию студентов-билинггов. Третье — это, конечно, предоставление возможностей для обучения в отдельных группах с целью улучшения навыков владения русским языком, адаптации к новой культуре и использования всех возможных средств обучения и преподавания, таких как аудио-, видео- и веб-ресурсы.	Наталья Алексеевна, 40 лет, ассистент

турной адаптации студентов-билингвов творческую организацию занятий. Они выстраиваются таким образом, что все присутствующие обучающиеся без исключения вовлекаются в ситуации, требующие говорения. Это позитивным образом сказывается на повышении коммуникативно-речевой активности студентов-билингвов в рамках освоения курса «Русский язык и культура речи» [3].

Н. Афанасьева с коллегами в научной статье отмечает, что в практике преподавания русского языка как иностранного следует обращаться к художественным текстам, поскольку именно чтение способствует развитию лингвистических, речевых, социокультурных и коммуникативных компетенций. В этой связи авторы методически оправданной считают проведение работы по адаптации текстов для студентов-билингвов посредством трансформации и комментирования [6].

Заключение

Итак, в ходе проведенного исследования мы пришли к следующим важным выводам. Во-первых, проблемы лингвокультурной адаптации студентов-билингвов являются естественной составляющей процесса включения

в новую социокультурную среду, что требует принятия определенных организационно-педагогических мер. Во-вторых, в число основных проблемы лингвокультурной адаптации студентов-билингвов входят трудности понимания социокультурного контекста, языковые барьеры, недостаточность знаний по истории, культуре России. В-третьих, к условиям преодоления выделенных проблем отнесены внедрение моделей и технологий смешанного обучения, использование социокультурного ресурса внеаудиторной работы, создание мотивирующей среды и применение интерактивных технологий, методическое оснащение реализации дисциплин по русскому языку и культуре речи, литературе, включая адаптацию текстов для билингвов.

Настоящая работа, безусловно, не претендует на исчерпывающее рассмотрение обозначенной проблематики. **Перспективы исследования** видятся в проведении диагностической работы со студентами-билингвами, которая позволит выделить наиболее проблемные зоны в рамках освоения дисциплин по русскому языку и культуре речи, апробировать новые подходы к преподаванию, разработать по итогам исследования методические материалы и рекомендации для педагогов вузов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арзуманова Р.А., Гостева Ю.Н., Бокижанова Г.К. Формирование академической грамотности у иностранных студентов-билингвов в цифровую эпоху. Успехи гуманитарных наук. 2024. № 3.
2. Арзуманова Р.А., Гостева Ю.Н. Современные технологии совершенствования навыков правильного фонационного дыхания у иностранных студентов-медиков (в контексте обучения культуре научной речи и профессионально-деловому общению). Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. Общество с ограниченной ответственностью Научные технологии. 2020. № 9.
3. Зюкина З.С. Из опыта работы по формированию коммуникативно-речевой активности студентов-билингвов в курсе «Русский язык и культура речи» // Гуманитарные исследования. 2020. № 2.
4. Нехожина Ю.С. Linguistic and cultural studies as one of the main aspects of English language teaching // Научное обозрение: электрон. журн. 2019. № 2.
5. Поморцева Н.В. Лингвокультурная адаптация иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку в условиях языковой среды: социально-психологический аспект // Полилингвильность и транскультурные практики. 2008. № 5.
6. Afanaseva N., Zakharchenko S., Mogileva I. Adapted Fiction in Teaching Russian to Foreign and Bilingual Students (December 5, 2020). Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3755224>
7. Apanasyuk L., Smirnova E., Mukhutdinov R., Maselena A. The Problem of the Organization of SocioCultural Environment for Adaptation and Development of a Student-Migrant's Bilingual Identity in the Conditions of the Russian Higher Education // International Journal of Recent Technology and Engineering. 2019. Vol. 7.
8. Beregovaya O. Kudashov V. The Problems of Linguistic and Academic Adaptation of International Students in Russia // Integration of Education. 2019. Vol. 23.
9. Ivanova I.P., Sidorova L.A. Bilingualism and Multilingualism as Means of Socio-Psychological Adaptation of the Students of Higher Educational Institutions // In: Gafurov I, Valeeva R (Eds) VI International Forum on Teacher Education, Kazan Federal University, Russia. May 27 - June 9, 2020. ARPHA Proceedings. 2020. Vol. 3.
10. Latipov Z.A., Ziyatdinov A.M., Demidova L.A., Litvishkov V.M., Vil'kova A.V., Sannikova N.I. The problem of adaptation of foreign students studying in Russian universities // Espacios. 2017. Vol. 38, Is. 56.

© Арзуманова Раиса Аркадьевна (arzmanowa@mail.ru), Гостева Юлия Николаевна (ulianik@mail.ru),

Бокижанова Галина Каскарбековна (Galiyakaz68@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ, ОКАЗАВШИЕ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ СУХОПУТНЫХ ВОЙСК ВС РФ

Ахмадиева Эльвира Варисовна

старший преподаватель, ФГКВБОУ ВО «Московское высшее
общевоинское командное орденов Ленина и Октябрьской
Революции Краснознаменное училище» МО РФ
jankov73@mail.ru

CONDITIONS AND FACTORS THAT INFLUENCED THE DEVELOPMENT OF THE MILITARY EDUCATION SYSTEM OF THE RUSSIAN FEDERATION'S GROUND FORCES

E. Akhmadieva

Summary: The article presents the current problems of reforming the system of higher military education during the creation of the Armed Forces of the Russian Federation. The analysis of the ongoing changes in the system of higher military education, as well as quantitative and qualitative factors influencing this process, allowed us to consider the main directions of reforming the studied system, reflecting the leading aspects of the formation and features of military education in the formed Armed Forces of the Russian Federation. In addition, the article considers the change in the regulatory framework that ensures the reform of the system of higher military education of the Armed Forces of the Russian Federation. The study of the regulatory framework allowed us to conclude that the formed system of higher military education of the Russian Federation relied as much as possible on the potential created in previous years, using the best and abandoning the outdated.

Keywords: higher military education, reform of military education, reform of the Armed Forces, professional training of military personnel, military educational institutions, teaching staff, military personnel.

Аннотация: В статье представлены актуальные проблемы реформирования системы высшего военного образования в период создания Вооруженных Сил Российской Федерации. Анализ происходящих изменений в системе высшего военного образования, а также количественных и качественных факторов, влияющих на данный процесс, позволили рассмотреть основные направления реформирования изучаемой системы, отражающей ведущие аспекты становления и особенности военного образования, в формируемых Вооруженных Силах Российской Федерации. Кроме того, в статье рассматривается изменение нормативно-правовой базы, обеспечивающий реформирования системы высшего военного образования Вооруженных Сил Российской Федерации. Изучение нормативно-правовой базы позволило сделать вывод, что формируемая система высшего военного образования Российской Федерации максимально опиралась на потенциал, созданный в предшествующие годы, используя лучшее и отказавшееся от устаревшего.

Ключевые слова: высшее военное образование, реформирование военное образование, реформа Вооруженных сил, профессиональная подготовка военнослужащих, военно-учебные заведения, профессорско-преподавательский состав, военные кадры.

Военное образование, на протяжении всей своей истории претерпевало реформирования разного характера и на всех этапах преобразований применялись различные способы решения задач. В то же время далеко не все изменения указывали на улучшение системы военного образования из-за беспорядочного и безрассудного характера реформ, недостатка научных факторов и практических исследований, влияющих на преобразования и научно аргументированные прогнозы.

Изменение численности военнослужащих в вооруженных силах, недостаточное материально-техническое обеспечение и ограниченное финансирование, модернизация в области системы образования страны, а также новые приоритеты, задачи армии исходя из внешнеполитической ситуации в стране и в мире в целом – предпосылки реформирования военного образования.

Работа по реформированию высшего военного образования развернулась в 1992 году, вместе с созданием Российских Вооруженных Сил. На процесс реформирования системы военного образования оказали влияние как внешние, так и внутренние факторы, взаимодействие которых повышало эффективность и динамику развития процесса преобразования.

Основная цель реформы в системе военного образования в период реорганизации армии – "... вывести ее на качественно новый уровень, обеспечив высоким уровнем профессионализма военных кадров. Вместе с тем, учитывая перемены происходившие в высшей школе страны на тот момент, необходимо было решить основную задачу - обеспечить интеграцию военно-учебных заведений в создаваемую многоуровневую структуру высшего образования России, вывести подготовку военных специалистов на уровень требований государ-

ственных образовательных стандартов". [3] Самым важным и главным итогом реформирования для военного образования был тот факт, что в сравнительно короткий промежуток времени получилось вернуть целостность системы военного образования, разваленную при распаде Советского Союза и наладить подготовку военных кадров.

В декабре 1992 года состоялось Всеармейское совещание руководящего состава военно-учебных заведений Министерства обороны Российской Федерации, где были определены основные направления совершенствования подготовки офицерских кадров "Концепцией развития военного образования Вооруженных Сил Российской Федерации". Реформа была направлена на "... создание современной системы военного образования на основе максимально возможного использования научно-педагогического потенциала и материально-технической базы существующей сети военно-учебных заведений. Ее реализация потребует согласованного участия в этой работе органов руководства Вооруженными Силами Российской Федерации, вузовских аппаратов в видах и родах войск, всего руководящего и профессорско-преподавательского состава военно-учебных заведений". [5] Вместе с тем, отмечалось "... отсутствие необходимости создавать новую систему подготовки кадров, а также важность разумного использования всего лучшего из мировой практики, однако без слепого копирования зарубежных образцов...". [1]

Военное образование того времени во многом зависело от социально-экономического кризиса страны. В условиях сокращения Вооруженных сил РФ, ограничения финансирования на оборону, падения престижа военной службы было очевидной невозможность сохранить военные вузы в прежнем количестве. Выходом для оптимизации высшего военного образования в данной ситуации стало сокращение военно-учебных заведений путем консолидации их в крупные учебно-научные центры, которые объединяли подготовку военных кадров разных уровней образования и различных профилей деятельности. В итоге, "... к середине 90-х годов переформирован и передислоцирован ряд высших военно-учебных заведений, сокращено 14 военных вузов, скорректирована емкость оставшихся, организована подготовка офицеров по многим специальностям, по которым ощущался недостаток квалифицированных кадров ...". [1]

Большое влияние на развитие военной школы оказало многоуровневая структура высшего образования страны, которая начала вводиться с 1992 года. И исходя из "Положения о высших военно-учебных заведениях МО РФ" от 05.04.1994г. место военного образования в этой структуре было однозначно определено. Выпускники военных вузов получали образование, которое соответствовало высшему образованию страны.

Значительные трудности возникали при приведении содержания образовательного процесса в военных вузах в соответствии с требованиями образовательных стандартов страны из-за слабого информационного обеспечения образовательного процесса недостаточной учебно-материальной базы учебных заведений. "... мел и доска, карандаш и бумага по-прежнему занимали в учебном процессе главное место. Вычислительная техника в военных учебных заведениях более чем на 70 процентов была представлена устаревшими образцами ..." [3]

Вместе с тем, в это время была осуществлена огромная работа по внедрению учебных планов и программ нового поколения. "... в них уровни военного образования и сроки обучения приводились в соответствии с новой, многоуровневой системой профессионального образования России..." [6]

Крупные изменения произошли в содержании процесса обучения военных кадров. Приоритетным направлением стало изучение новых положений военной науки, военного искусства, военной истории.

В период реформирования ВС РФ особое внимание уделялось на развитие взглядов по применению формирований разных видов войск в бою. Влияние на выбор форм и методов ведения операции и боя оказывали обобщение опыта применения войск в локальных войнах и вооруженных конфликтах и определялось Военной доктриной государства. В силу изменившихся взглядов о политике государства в области его обороны и внедрением в войсках новейших систем вооружения возникла серьезная необходимость изменить способы ведения боевых действий, учитывая новые политические и военные условия.

Основная задача по подготовке военных кадров состояла не только в теоретическом усвоении новых положений военного искусства, но и в военной практике с использованием новой материальной базы. В связи с чем, "... в конце 90-х годов руководство Министерства обороны приняло принципиальное решение о создании учебных центров; они должны были представлять собой современные учебно-методические комплексы, оснащенные по последнему слову науки и техники..." [7]

В целом, правомерно будет выделить в качестве основных факторов, оказывавших в рассмотренный период решающее влияние на высшее военное образование, такие как: уменьшение численности военнослужащих в Вооруженных Силах РФ, консолидация военно-учебных заведений, интеграция военного образования в новую разноуровневую систему образования Российской Федерации, соответствующую государственному образовательному стандарту, поступление на оснащение войск новой военной техники и образцов вооружения, созда-

ние учебно-научных центров.

Таким образом, на данном историческом этапе, вопреки сложившейся системе военного образования, образовательный процесс военных кадров не отличал-

ся целостностью. Создавшиеся вопросы, а также предъявляемые новые требования со стороны государства и военных структур, требовали последующего, планомерного реформирования высшего образования МО РФ и пересмотра системы подготовки военных кадров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Высоцкий Е. Служить в армии // Армейский сборник. – 1996. – №10. – С. 7-8.
2. Зыков А.Н. Факторы, влияющие на реформирование военного образования в Российской Федерации // Военная мысль. – 2014. – № 12. – С. 59-64.
3. Карманов А.И. Высшая школа: развитие и перспективы // Военная мысль. – 1998. – №1. – С. 59.
4. Квашнин А.В. Сухопутные войска России (История создания, становления и развития) – М.: Военное издательство, 2001. – 545 с.
5. Приказ Министра обороны Российской Федерации от 13 апреля 1993 г. № 191 “О развитии системы военного образования Вооруженных Сил Российской Федерации”.
6. Парламентские слушания, проведенные в Государственной Думе РФ 8 апреля 1997 г., “Проблемы военного образования в Российской Федерации”.
7. Чилиндин В.М. О реформе системы боевой подготовки Вооруженных Сил // Военная мысль – 1998. – № 2. – С. 6.

© Ахмадиева Эльвира Варисовна (jankov73@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ РЕСУРСОВ БУДУЩЕГО ВОЖАТОГО КАК УСЛОВИЕ СОХРАНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПОДРОСТКОВ¹

THE DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL RESOURCES OF THE FUTURE COUNSELOR AS A CONDITION FOR MAINTAINING THE PSYCHOLOGICAL SAFETY OF ADOLESCENTS²

**Yu. Vardanyan
M. Kechina**

Summary: The effectiveness of the counselor's activity, measured by the quality of its implementation regarding the recreation and wellness of children and adolescents in a health camp, depends on many factors at work. The most important of them include the emotional stability of the counselor, which affects the organization of an emotionally positive atmosphere in the group of pupils, as well as leading to the restoration and preservation of psychological safety in stressful and conflict situations. The article offers an analysis of the training program, as a result of participation in which future counselors managed to develop their own emotional resources, which later became one of the most important conditions for maintaining the psychological safety of adolescents in a children's health camp.

The developed and implemented program consisted of modern interactive psychological and pedagogical technologies and techniques aimed at restoring and maintaining the resource state of the counselor. The formats and locations of the program implementation include educational workshops, preventive meetups, psychological intensive courses, preventive workshops, eco-art therapeutic activities. Participation in the program contributed to the improvement of emotional self-regulation, self-control and conflictogenic competence of future counselors in stressful situations, and further ensured the successful solution of the tasks of preserving the psychological safety of the groups of adolescents.

Keywords: psychological safety, children's recreation organization, adolescents, counselor, emotional resources.

Варданян Юлия Владимировна

доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М.Е. Евсевьева», г. Саранск
julia_vardanyan@mail.ru

Кечина Марина Александровна

старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Мордовский
государственный педагогический университет
имени М.Е. Евсевьева», г. Саранск
kechina30@mail.ru

Аннотация: Результативность деятельности вожатого, измеряемая качеством ее реализации относительно отдыха и оздоровления детей и подростков в условиях оздоровительного лагеря, зависит от множества действующих факторов. К важнейшим из них можно отнести эмоциональную устойчивость вожатого, влияющую на организацию эмоционально позитивной атмосферы в отряде воспитанников, а также приводящую к восстановлению и сохранению психологической безопасности в стрессовых и конфликтных ситуациях. В статье предложен анализ тренинговой программы, в результате участия в которой будущим вожатым удалось развивать собственные эмоциональные ресурсы, ставшие в дальнейшем одним из важнейших условий сохранения психологической безопасности подростков в детском оздоровительном лагере.

Разработанная и реализованная нами программа состояла из современных интерактивных психолого-педагогических технологий и техник, направленных на восстановление и поддержание ресурсного состояния вожатого. Форматы и локации реализации программы – просветительские образовательные семинары, профилактические митапы, психологические интенсивы, профилактические семинары-практикумы, эко-арт-терапевтические активности. Участие в программе способствовало повышению эмоциональной саморегуляции, самоконтроля и конфликтологической компетентности будущих вожатых в стрессовых ситуациях, а в дальнейшем обеспечило успешное решение задач сохранения психологической безопасности вверенных им групп подростков.

Ключевые слова: психологическая безопасность, детская оздоровительная организация, подростки, вожатый, эмоциональные ресурсы.

1 Статья по гранту вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет и Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева) на тему «Методология и технологии развития психологической безопасности обучающихся в интернет-среде».

2 The study was supported by partner universities – South Ural State Humanitarian Pedagogical University and Evseviev Mordovia State Pedagogical University. The topic of the grant is “Methodology and technologies for development of psychological safety of students in the Internet environment”.

Введение

Современные детские оздоровительные организации превратились из места краткосрочного каникулярного времяпрепровождения детей в настоящие центры приобретения воспитанниками жизненного опыта за счет их участия в многоплановой насыщенной деятельности воспитательно-развивающей направленности. Опыт Всероссийского «Орленка», знаменитого развитием лидерского потенциала своих воспитанников [1], многочисленных профильных центров определенной направленности (патриотической, спортивной, художественной, цифровой, этнокультурной и др.) или комплексного назначения – это пример интенсивных результатов, возможность достижения которых в значительной степени обусловлена подготовкой педагогического состава этих детских организаций.

Вожатый как значимый педагогический субъект воспитательной системы несет в себе большую ответственность и определенный перечень обязанностей. Достаточно распространенным явлением является наличие психолого-педагогического и методического дефицита профессиональной подготовки будущего вожатого. Желание потенциальных вожатых работать с детьми часто сочетается с низким уровнем компетентности, что негативно отражается на качестве работы в условиях детских оздоровительных организаций.

Заметим, что вожатый, оказываясь в детском оздоровительном лагере, сталкивается с множеством проблем не только содержательно-методического характера, но и психолого-педагогического. Организуя деятельность временного детского коллектива, он испытывает интеллектуальную и эмоциональную напряженность. Решение этой проблемы необходимо начинать на этапе подготовки будущих вожатых к предстоящей деятельности за счет организации их профессионального обучения, вовлечения в процесс освоения дополнительных образовательных программ, организации стажёрской практики в условиях образовательных организаций, в ходе которых проектируются и реализуются разнообразные активности, приобретается опыт методического и психолого-педагогического сопровождения деятельности обучающихся. На данном этапе каждому вожатому-стажеру предоставляется возможность оказаться в «ситуации успеха», попробовать свои силы в новой социальной роли.

Психолого-педагогическая подготовка вожатого требует в организациях высшего образования творческого образовательного пространства, в основе которого выстраивается креативное взаимодействие между участниками профессионального обучения. После прохождения профессионального обучения наиболее часто будущий вожатый реализует свою деятельность

в процессе педагогической практики, которая, в свою очередь, должна основываться на формирование активного профессионально-педагогического мышления, раскрытие творческого начала педагогической работы, накопление индивидуального опыта взаимодействия с детским коллективом в процессе воспитательной работы.

В настоящее время широко обсуждается вопрос обучения вожатых поколения Z, когда необходимо развивать их готовность к выбору нового стиля общения и взаимодействия, при котором цифровая среда, социализация молодых людей в цифровом мире будет сопровождаться позитивным ресурсом воспитания [2]. При организации профессионального обучения будущих вожатых достаточно эффективны технология библиотерапии, с помощью которых достигается уподобление с переживаниями героев отобранных сюжетов, а возникающая при этом возможность косвенного отражения собственных психоэмоциональных состояний углубляет рефлексивные компетенции [3]. Подобные технологии способствуют конкретизации идеальных представлений и их переводу в плоскость освоения профилактических и развивающих компетенций, необходимых в предстоящей деятельности. Главным признаком этой деятельности признана нацеленность на здоровьесбережение воспитанников [4].

Современная практика работы детского оздоровительного лагеря содержит в себе успешный опыт интеграции вожатского корпуса и педагогического коллектива посредством активного участия вожатых в научно-практических конференциях, игровом практикуме, продуктивной творческой деятельности, когда появляются новые виды кураторства и наставничества «методисты лагеря – вожатые». Эффективное взаимодействие осуществляется в системе работы «вожатый – воспитатель», где совместное осуществление воспитательной работы с детьми способствует раскрытию талантов ребенка, успешной адаптации и дальнейшей его социализации, бесконфликтному поведению в детском коллективе [5].

Необходимо, заметить, что психолого-педагогическое сопровождение временного детского коллектива осуществляется посредством успешной адаптации детей в отряде, развития сплоченности, конструктивного разрешения конфликтов в отряде, организации психологически безопасной и комфортной среды детского оздоровительного лагеря. Психологическая безопасность подростков в условиях детского оздоровительного лагеря содержит в себе активную творческую деятельность, результативность которой во многом зависит от представленности в профессиональной стратегии будущего вожатого психологически безопасных ориентаций [6]. При их сформированности возникает возможность

создания вожатым психолого-педагогической ситуации успеха, задействования эмоциональных ресурсов для конструктивного преодоления конфликтных и стрессовых ситуаций.

Для вожатого должны быть характерны такие личностные компетенции, которые одновременно являются профессионально значимыми эмоциональными ресурсами, востребованными при необходимости сохранения (поддержания и / или восстановления) и приумножения психологической безопасности в детской оздоровительной организации. Это умение выстраивать эффективный коммуникативный диалог, саморегуляция эмоциональной сферы в условиях неопределенности, личная ответственность и самообладание в ситуациях конфликта, вызванные персональной ответственностью за жизнь и безопасность воспитанников. Соответственно, возрастает интерес к возможности обеспечить полноценное развитие этих эмоциональных ресурсов в структуре подготовки будущего вожатого.

Материалы и методы исследования

Исследовательский материал собран с помощью методов теоретического анализа источников, сбора и обработки эмпирических данных, изучения отчетной документации по педагогической (вожатской) практике, анализа и обобщения собственного опыта подготовки будущих вожатых к работе с подростками в детских оздоровительных организациях. Для выявления уровня эмоциональных ресурсов будущих вожатых и его изменения были использованы диагностические методики (диагностика коммуникативного контроля (М. Шнайдер)³, диагностика состояния стресса (А.О. Прохоров)⁴, экспресс-диагностика выявления уровня конфликтности (О.Л. Гончарова)⁵). С целью развития эмоциональных ресурсов будущего вожатого, востребованность которых в предстоящей оздоровительной деятельности способствовала бы сохранению и приумножению психологической безопасности подростков, в марте – сентябре 2024 года нами было проведено экспериментальное исследование в МГПУ имени М.Е. Евсевьева и детских оздоровительных организациях – базах практики. Общая численность принявших участие в исследовании – 32 будущих вожатых.

Результаты исследования

Обобщение данных, полученных путем анализа тематических публикаций и отчетной документации по педагогической (вожатской) практике, позволило выделить перечень эмоциональных ресурсов будущих вожатых,

способствующих сохранению психологической безопасности подростков. Рейтинг наиболее значимых из них включает коммуникативный контроль, способность к регуляции в стрессовой ситуации и способность компетентно действовать в конфликтной ситуации. Рассмотрим данные исходной оценки уровня эмоциональных ресурсов будущих вожатых (таблица 1).

Проанализировав полученные данные, установили, что высоким уровнем ресурсов, необходимых при эмоциональном взаимодействии в коммуникативной и / или стрессовой ситуации, обладает лишь примерно шестая часть, а ресурс, обеспечивающий компетентное поведение в конфликтной ситуации, сформирован примерно у третьей части обследованных будущих вожатых. Дефицит ресурсов, обеспечивающих коммуникативный контроль и стрессоустойчивость, предстояло наращивать у 84,4 % будущих вожатых со средним и низким уровнем этих свойств, а конфликтоустойчивость – у 68,7 % с высоким и средним уровнем конфликтности.

Для восполнения обнаруженных дефицитов мы спроектировали и реализовали психологический тренинг «Эмоциональная компетентность вожатого», направленный на развитие психологических ресурсов будущих вожатых, программа которого включала 18 занятий. Модульные блоки программы состояли из трех частей: информационно-образовательный, организационно-технологический и контрольно-измерительной.

Информационно-образовательная часть программы была представлена анализом электронных ресурсов и дальнейшим психолого-педагогическим анализом. Будущими вожатыми осваивались ресурсы образовательных практик, которые могли быть использованы ими в дальнейшем при работе с подростками в детских оздоровительных лагерях.

Организационно-технологическая часть программы была представлена такими занятиями, как: эко-арт-терапевтический тренинг «Цветная гармония», психологический квест «Мой путь к успеху», тренинг softs kills компетенций «Искусство жить в ладу с собой и миром», психологический коучинг «Профессионал будущего», психологический нетворкинг «Успех в нас», психологический митап «Я учусь владеть собой», психологический коучинг «Учимся решать конфликты конструктивно...», профилактический интенсив «В поисках своего призвания», тренинг психологической безопасности «Краски эмоций», тренинг с элементами арт-терапии «Art-House», профилактический арт-интенсив «Общаться как ...», психологический аква-клуб «Карта конструктивных

3 https://yar80sh.edu.yar.ru/sotsialno_psihologicheskaya_sluzhba/shsm/diagnostikakommunikativnogokontrolya.pdf

4 <https://library.shsu.am/wp-content/uploads/2018/12/Psikhodiagnostika-stressa.pdf>

5 https://ypok.pf/library/ekspressdiagnostika_viyavleniya_urovnya_konfliktnosti_205815.html

Таблица 1.

Уровень эмоциональных ресурсов будущих водителей.

Уровень ресурса	Диагностируемый ресурс (в %)		
	КК	РпС	К
Высокий	15,6	15,6	31,3
Средний	46,9	46,9	37,4
Низкий	37,5	37,5	31,3

Условные обозначения: КК – коммуникативный контроль, РпС – регуляция при стрессе, К – конфликтность.



Рис. 1. Изменение уровня коммуникативного контроля будущих водителей

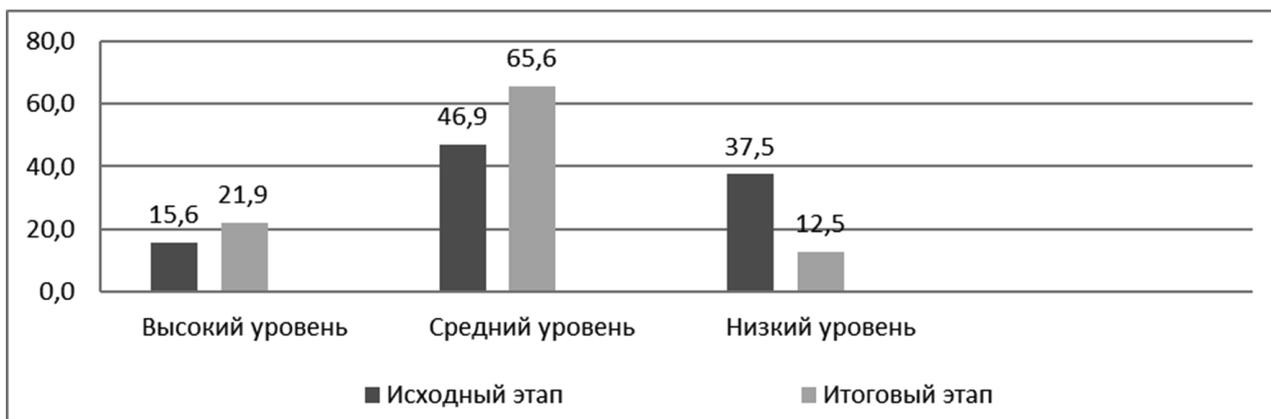


Рис. 2. Изменение уровня регуляции в стрессовых ситуациях будущих водителей

отношений», тренинг с элементами музыкотерапии «Уверенность в будущем», профилактический интенсив «Здоровое поколение – это мы».

Предложенное тематическое разнообразие позволило использовать современные технологии (библиотерапию и песочную анимацию, музыкотерапию, мандалотерапию, маскотерапию, изотерапию, танцевально-двигательную терапию), а также интересные форматы и локации реализации программы (психопросветительские образовательные семинары, профилактические митапы, психологические

интенсивы, профилактические семинары-практикумы, эко-арт-терапевтические активности).

В начале занятий по этому блоку акцент делался на освоение более простых и универсальных техник (азбука эмоций, азбука общения, фразы поддержки и др.). По мере погружения в тренинг стали доступными более сложные арт-терапевтические приемы и техники («Мой мир», «Запутанная история», «Мостик к желаемому состоянию», «Комикс-терапия», «Самопознание и самопомощь», «Я спокоен», «Необитаемый остров», «Волшебная

губка», «Термометр чувств», «Чувствуй! Говори! Доверяй!» и др.). Большинство из них ценны тем, что обладали двойным назначением: в ходе подготовки к вожатской практике применялись для саморазвития, а в процессе предстоящей оздоровительной деятельности предназначались для сохранения (поддержания и / или восстановления) психологической безопасности подростков.

Контрольно-измерительная часть представляла собой диагностику основных эмоциональных ресурсов будущих вожатых на исходном и итоговом этапах подготовки в предстоящей деятельности с подростками. Сопоставление результатов диагностики на этих этапах реализации программы представлены на рисунках 1-3.

Анализ рисунка 1 показывает, что наиболее заметно изменилось количество будущих вожатых с низким уровнем коммуникативного контроля, которое снизилось на 21,9 %. Это способствовало увеличению доли будущих вожатых с более качественным уровнем исследуемого ресурса (высоким – на 6,3 %, а со средним – на 15,6 %). Достигнутый результат привел к наращиванию возможности компетентного осуществления ими межличностного общения и взаимодействия, снижению уровня эмоциональной агрессии в общении.

Сопоставление результатов диагностики регуляции в стрессовых ситуациях будущих вожатых представлены на рисунке 2. Анализ рисунка 2 показывает, что наиболее заметно изменилось количество будущих вожатых с низким уровнем регуляции в стрессовых ситуациях, которое снизилось на 25 %. Это способствовало увеличению доли будущих вожатых с более качественным уровнем исследуемого ресурса (высоким – на 6,3 %, а со средним – на 18,7 %).

Таким образом, реализация тренинговой программы для будущих вожатых способствовала развитию высокого и среднего уровня стрессоустойчивости при одновременном снижении ее низкого уровня.

Сопоставление результатов диагностики конфликтности будущих вожатых представлены на рисунке 3. Анализ рисунка 3 показывает, что наиболее заметно изменилось количество будущих вожатых с высоким уровнем конфликтности, которое снизилось на 15,7 %. Это способствовало увеличению доли будущих вожатых с более качественным уровнем исследуемого ресурса (низким – на 3,1 %, а со средним – на 12,6 %).

Исходя из полученных результатов, понятно, что участие в тренинговой программе способствовало развитию конфликтологической компетентности будущих вожатых.

Как показал анализ отчетной документации, представленной после завершения практики, участие в

тренинге способствовало повышению эмоциональной саморегуляции, самоконтроля и конфликтологической компетентности будущих вожатых в стрессовых ситуациях. Это позволило в ходе вожатской практики предотвратить возникновение у них синдрома эмоционального и профессионального выгорания, применять и развивать общее ресурсное состояние, успешно решать задачи сохранения психологической безопасности вверенных им групп подростков.

Выводы

Современный вожатый является субъектом воспитания, качество реализации деятельности которого непосредственно влияет на результативность пребывания подростков в детской оздоровительной организации и испытываемую ими психологическую безопасность. Это повышает планку его ответственности как за психологическую безопасность подростков, так и за наращивание собственных эмоциональных ресурсов (умения осуществлять эффективный коммуникативный контроль, регулировать эмоциональную сферу при стрессе, проявлять личную ответственность и самообладание в ситуациях конфликта), дефицит которых был обнаружен в ходе исходной диагностики, сдерживал возможность конструктивного разрешения конфликтных и стрессовых ситуаций и нуждался в восполнении.

Для разрешения выявленной проблемы нами была разработана и реализована программа психологического тренинга «Эмоциональная компетентность вожатого», которая состояла из современных интерактивных психолого-педагогических технологий и техник, направленных на восстановление и поддержание ресурсного состояния вожатого. В процессе реализации программы подтвердили свою эффективность такие технологии вовлечения вожатых в процесс наращивания собственных эмоциональных ресурсов, как психологический тренинг, библиотерапия и песочная анимация, музыкотерапия, мандалотерапия, маскотерапия, изотерапия, танцевально-двигательная терапия, пейзажные эко-арт-терапевтические техники. Эффективными оказались предложенные форматы и локации реализации программы – просветительские образовательные митапы, профилактические семинары-практикумы, эко-арт-терапевтические активности.

Как подтвердила итоговая диагностика и отчетная документация, представленная после завершения практики, участие в программе способствовало повышению эмоциональной саморегуляции, самоконтроля и конфликтологической компетентности будущих вожатых в стрессовых ситуациях, а в дальнейшем обеспечило успешное решение ими задач сохранения психологической безопасности подростков в детских оздоровительных организациях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варданян Ю.В., Бородастова Ю.В. Модель развития универсальных лидерских компетенций воспитанников оздоровительного детского центра // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 82-1. С. 74-77.
2. Кулаченко М.П. Готовность студенческой молодежи к вожатской деятельности: современный взгляд // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2024. № 2. С. 114-125.
3. Кечина М.А., Шукшина Л.В., Акашкин М.М. Проектирование и реализация технологий библиотерапии в профилактической работе с молодежью // Учебный эксперимент в образовании. 2024. № 2(110). С. 19-25.
4. Орехова И.Л., Тюмасева З.И., Быстрой Е.Б. Профессиональная подготовка будущих педагогов к оздоровительно-воспитательной работе с детьми в летних лагерях // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2021. № 4 (164). С. 111-133.
5. Манаенкова М.П. Эмоциональное выгорание вожатых: психолого-педагогические особенности профилактики // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2023. Т. 22. № 1. С. 110-117.
6. Варданян Ю.В., Варданян Л.В., Лежнева Е.А. Развитие мотивационной основы профессиональной стратегии студента в процессе тренинга психологической безопасности // В мире научных открытий. 2015. № 1 (61). С. 364-378.

© Варданян Юлия Владимировна (julia_vardanyan@mail.ru), Кечина Марина Александровна (kechina30@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИХ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ

THE STUDY OF STUDENTS' MOTIVATION FOR PHYSICAL ACTIVITY DEPENDING ON THEIR PHYSICAL FITNESS

R. Garifullin
Z. Tazieva

Summary: The paper analyzes the relationship between the leading motives for students' motor activity at the university and their level of physical fitness. To identify the key factors influencing the studied parameters, the method of factor analysis was used in the work. As a result of the study, a connection was established between the flexibility and speed abilities of students. Conclusions are drawn about the possibility of forming students' motivation depending on the physical fitness of students.

Keywords: motivation, motor activity, physical fitness, factor analysis, students.

Гарифуллин Руслан Шамилович

Кандидат технических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский
технологический университет»
rus-garifullin@yandex.ru

Тазиева Зарина Наильевна

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель,
ФГБОУ ВО «Казанский государственный
архитектурно-строительный университет»
ZT89297263435@mail.ru

Аннотация: В работе анализируется взаимосвязи между ведущими мотивами к двигательной активности студентов в вузе и уровнем их физической подготовленности. Для выявления ключевых факторов, влияющих на изучаемые параметры, в работе использовался метод факторного анализа. В результате исследования установлена связь между гибкостью и скоростными способностями студентов. Сделаны выводы о возможности формирования мотивации студентов в зависимости от физической подготовленности студентов.

Ключевые слова: мотивация, двигательная активность, физическая подготовленность, факторный анализ, студенты.

Актуальность

Физическая культура является ключевым компонентом для улучшения общественного здоровья, повышения производительности труда и укрепления обороноспособности страны [1]. Однако, несмотря на большое значение, уделяемое физической культуре и спорту в РФ, возникают проблемы, требующие внимания со стороны научного сообщества. В последнее десятилетие анализ состояния здоровья, физического развития и физической подготовленности российской молодежи свидетельствует об увеличении заболеваемости и снижении уровня физической подготовленности среди студентов [2].

По данным педагогических исследований, распространенность ожирения и малоподвижного образа жизни, как правило, была выше среди мальчиков, чем среди девочек, и она была выше среди детей, живущих в городах, чем среди детей, живущих в сельской местности [3, 4]. Ухудшение экологии, неполноценное питание, не гармоничное чередование труда и отдыха вызывают системное ухудшение здоровья студенческой молодежи [5].

В настоящее время уровня мотивации студентов к

двигательной активности недостаточно для того, чтобы после окончания вуза они осмысленно занимались совершенствованием собственного физического состояния и придерживались здорового образа жизни. Инновационные и креативные подходы, методы и средства физического воспитания применяются только в ограниченном количестве вузов, и они являются исключениями в сложившейся ситуации. В работах А.А. Касаткина [5] показано, что мотивы к двигательной активности тесно связаны с мотивами физического воспитания и наоборот. Процесс формирования мотивации к занятиям физической культурой является поэтапным и развивается от базовых гигиенических навыков и знаний (на этапе детства) до глубоких психофизиологических аспектов теории и методик физического воспитания, а также интенсивных тренировок в студенческом спорте [2, 3].

Современные исследователи указывают, что ценностные ориентации, мотивы и интересы в сфере физической культуры и двигательной активности в целом имеют свои возрастные особенности и связаны с психологическим развитием, социальным формированием личности, а также с физической подготовленностью индивидов [6, 7].

В связи с этим актуальным для изучения является направление, посвященное исследованию мотивации студентов к двигательной активности в зависимости от их уровня физической подготовленности.

Материалы и методы исследования

В исследовании, которое проводилось в период с 2021-2024 гг., приняли участие 810 студентов ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет». В качестве методов исследования использовали тест-опросник А.А. Касаткина [5]. Для оценки уровня физической подготовленности применяли стандартные педагогические тесты [1].

Статистическая обработка фактического материала проводилась с целью интерпретации результатов педагогических экспериментов. Проводились корреляционный анализ (коэффициенты корреляции Пирсона); факторный анализ (SPSS 16.0).

Это позволило определить показатели, которые влияют на формирование мотивации студентов к двигательной активности в процессе физического воспитания и приобретают значимость для разработки соотношения ведущих компонентов педагогических действий по развитию двигательных, умственных и нравственных качеств.

Факторный анализ позволил идентифицировать основные переменные и установить взаимосвязи между ними, выявив ключевые факторы, влияющие на физическую активность и мотивацию к двигательной активности среди студентов. Расчеты были выполнены с использованием программы SPSS 16.0 для студентов. В качестве метода отбора факторов использовали метод главных компонент. Количество факторов определяется количеством собственных значений компонент (8), которые превышают значение 1.

Результаты и их обсуждение

В результате исследования установлена связь между гибкостью и скоростными способностями студентов (табл. 1), который можно объяснить тем, что увеличение гибкости может привести к улучшению диапазона движений, что может способствовать генерации в них большей скорости. Вместе с тем, совершенствование гибкости может способствовать улучшению координации, что сопровождается большей эффективностью выполнения движений. Установлено, что для студентов масса тела и индекс массы тела (ИМТ) являются ключевыми факторами, определяющими их физическое развитие и физическую форму: масса тела и ИМТ являются двумя наиболее важными факторами, влияющими на общий уровень физической подготовки студентов.

Таблица 1.

Факторы нагрузок для показателей физического развития и физической подготовленности студентов (n = 910).

Показатель	Компонента 1	Компонента 2
Длина тела, см		
Масса тела, см	0,663	
ИМТ, кг/м ²	0,518	
ЖЕЛ, мл	0,401	
1000 м, мин.		
50 м, с		0,504
Прыжок с места в длину, см		
Наклон туловища, см		0,401

Примечание к табл. 1. Рассмотрены только те статистически значимые ($p < 0,05$) связи, которые превышали по модулю 0,4.

Рассматривая влияние двигательной активности на воспитание личности студенческой молодежи, наше внимание направлено на изучение того, как использование возможностей сферы физической культуры и спорта может способствовать формированию ценностей, социальных навыков и повышению самооценки среди студентов. Важно рассмотреть, какие конкретные ценности и навыки интегрируются через занятия двигательной активностью, способствуя более глубокому пониманию важности ценностей физической культуры для полноценного личностного развития студентов.

На основе полученных результатов исследования, мы провели факторный анализ структурных компонентов, определяющих физическое состояние, двигательную активность и потребностно-мотивационные приоритеты среди студентов. Необходимость факторного анализа обусловлена потребностью определения специфических подходов к формированию мотивации к двигательной активности, здорового образа жизни и поддержания физической активности в среде вуза. Факторный анализ позволил идентифицировать основные переменные и установить взаимосвязи между ними, выявив ключевые факторы, влияющие на физическую активность и мотивацию к двигательной активности среди студентов. Расчеты были выполнены с использованием программы SPSS 16.0 (табл. 2).

По результатам факторного анализа определено, что три фактора имеют собственные значения больше единицы (табл. 2). Рассмотрим более подробно эти факторы. Фактор 1 «самооценка» объясняет 22,00% суммарной дисперсии. Так уровень самооценки физического развития ($r=0,53$ при $p < 0,05$) имеет прямую статистически значимую корреляционную связь с самооценкой здоровья ($r=0,52$ при $p < 0,05$), что свидетельствует о взаимо-

Таблица 2.

Анализ собственных значений, определяющих самооценку физической подготовленности и мотивационных предпочтений студентов (полная объяснительная дисперсия) (n = 910)

	Начальные собственные значения			Суммы квадратов нагрузок вращения		
	В общем	Дисперсии (%)	Кумулятивный (%)	В общем	Дисперсии (%)	Кумулятивный (%)
1	1,760	22,001	22,001	1,760	22,001	22,001
2	1,242	15,523	37,525	1,242	15,523	37,525
3	1,194	14,928	52,453	1,194	14,928	52,453
4	0,978	12,227	64,680			
5	0,939	11,739	76,419			
6	0,892	11,145	87,563			
7	0,739	9,242	96,806			
8	0,256	3,194	100,000			

Таблица 3.

Факторная структура двигательной активности студентов (n = 910)

Показатели	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Побуждение к занятиям двигательной активностью	-0,018	-0,240	0,414
Причины, препятствующие занятию двигательной активностью	0	-0,133	0,259
Предпочтения относительно проведения свободного времени	0,068	-0,041	0,470
Самооценка уровня физической подготовленности	0,527	0,054	0,005
Самооценка уровня здоровья	0,524	0,109	-0,007
Цель посещения занятий по физическому воспитанию в вузе	0,005	-0,171	0,511
Курение	-0,091	0,607	0,092
Употребление алкоголя	-0,054	0,562	0,329

Примечание к табл. 3. Факторные нагрузки, главные компоненты выделены методом Варимакс (нормализованные); выделение при нагрузках > 0,07 (p < 0,05).

обусловленности уровня здоровья студентов с уровнем их физического развития. Фактор 2 – «вредные привычки» объясняет 15,52% общей дисперсии. В данный фактор вошли два взаимосвязанных компонента переменных по результатам ответов студенток на вопросы в анкете относительно вредных привычек. Так, курение (r=0,61 при p < 0,05) имеет прямую статистически значимую корреляционную связь с употреблением алкоголя (r=0,56 при p < 0,05). Фактор 3 – «Мотивация к двигательной активности» объясняет 14,93% суммарной дисперсии. В данный фактор вошли результаты анкетирования студенток относительно побуждений занятий двигательной активностью (r=0,41 при p < 0,05), причин, которые сдерживают мотивацию к занятиям двигательной активностью (r=0,26 при p < 0,05), цели посещения занятий по физическому воспитанию в вузе (r=0,51 при p < 0,05) и предпочтения относительно проведения свободного времени (r=0,47 при p < 0,05). Полученный набор показателей свидетельствует о взаимообусловленности перечисленных мотивационных предпочтений. Далее проанализируем возвращенную матрицу компонентов (табл. 3).

Обсуждение результатов

По результатам исследования определено, что 103 студента не занимаются физическими упражнениями. Среди них 45 (43,7%) студентов считают, что для того чтобы иметь высокий уровень развития физических качеств и хорошее здоровье им не нужно заниматься физической культурой и спортом, что свидетельствует об отсутствии мотивации к двигательной активности и низком уровне осведомленности о пользе и необходимости для организма человека регулярных занятий физическими упражнениями. Однако у 18,4% студентов, не занимающихся двигательной активностью, выявлено статистически значимое влияние двигательной активности на уровень самооценки физической подготовленности.

Анализ связи между Фактором 2 (вредные привычки) и занятиями физическими упражнениями, который включает вопросы об употреблении алкоголя и курением студентами, дал следующие результаты. Изменение порядка интерпретации переменной FAC2_1 в обратном порядке позволяет учесть, что теперь самый высокий

уровень FAC2_1 соответствует меньшей степени вредных привычек, а самый низкий уровень указывает на более выраженную степень вредных привычек. Определено, что среди студентов, которые занимаются физическими упражнениями, значительно меньше тех, кто употребляет алкоголь и табак.

Из 807 студентов, которые регулярно занимаются физическими упражнениями, 90 человек (11,2%) вообще не употребляют алкоголь и не курят. Из 214 студентов, которые не занимаются физическими упражнениями, только 6 человек (2,8%) не употребляют алкоголь и не курят. Вероятно, это свидетельствует о влиянии отсутствия двигательной активности на склонность к вредным привычкам.

Таким образом, анализ данных подтверждает, что среди студентов, которые систематически занимаются спортом, значительное число предпочитают отказ от алкоголя и курения. У них по сравнению со студентами, не занимающимися физическими упражнениями, наблюдается более выраженная тенденция к здоровому образу жизни.

Анализ взаимосвязи между FAC3_1 (мотивационный сфера двигательной активности среди студентов) и занятиями физическими упражнениями, охватывающий побуждение к занятиям двигательной активностью, причины, которые препятствуют двигательной активности, цель занятий физическим воспитанием в вузе и приори-

тетные виды досуга, позволяет определить следующие ключевые выводы.

В целом, из 807 студентов, занимающихся физическими упражнениями, 186 человек (23,0%) считают, что это положительно влияет на их мотивацию к занятиям двигательной активностью. Среди них 191 человек (23,7%) признал, что это не мотивирует их к занятиям двигательной активностью.

Заключение

Анализ данных указывает на интересный аспект в сфере двигательной активности студентов, которые при определенных обстоятельствах не занимаются физическими упражнениями. По полученным результатам выявлено, что 30,8% из 214 студентов, не занимающихся физическими упражнениями, продемонстрировали высокий уровень мотивации к двигательной активности. В частности, среди девушек этот показатель составляет 35,0%. Это говорит о том, что отсутствие двигательной активности не всегда означает низкий уровень мотивации. И, несмотря на отсутствие физических упражнений, большая часть студентов проявляет высокий интерес и готовность к двигательной активности. Данный результат может служить важным указанием для разработки программ и мероприятий, направленных на повышение уровня двигательной активности среди студенческой молодежи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блохин, С.А., Антонов, В.А., Халиуллин, Р.Х. Прогностическая значимость статистических показателей развития физической культуры и спорта в Российской Федерации / Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2017. – № 12 (154). – С. 32–36.
2. Бортникова Л.В., Хайруллин А.Г., Лифанов А.Д. Участие в физической активности и зависимость от социальных сетей у студентов // В сборнике: Наука и образование в условиях мировой нестабильности: проблемы, новые этапы развития Ростов на Дону. 2022. С. 284 – 290.
3. Ильин, Е.П. Дифференциальная психофизиология / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 464 с.
4. Исупов, М.А. Влияние спорта на физическое и психологическое состояние человека / М.А. Исупов, Л.У. Удовицкая // Актуальные проблемы физического воспитания студентов: материалы Международной студенческой научно-практической конференции, Чебоксары, 17 февраля 2023 года. — Чебоксары, 2023. — С. 337–340.
5. Касаткин, А.А. Мотивы оздоровительной деятельности студенток в процессе обучения в вузе / А.А. Касаткин // Теория и практика физической культуры. – 2012. – № 6. – С. 10-13.
6. Качалова, С.В. Психологические особенности здорового образа жизни / С.В. Качалова, А.А. Соболев, А.В. Яни // Современные проблемы физического воспитания и спорта в системе высшего образования: материалы Международной научно-практической конференции, посвящённой 90-летию юбилею кандидата педагогических наук, профессора Николая Алексеевича Соловьева, Ижевск, 16–17 мая 2023 года. – Ижевск, 2023. – С. 69–72.
7. Кузнецова, З.В. Применение лично-ориентированного подхода в процессе формирования мотивации к занятиям физической культурой / З.В. Кузнецова, Л.П. Федосова, Г.В. Федотова // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2024. – Т. 9, № 2. – С. 46–53. DOI 10.47475/2500-0365-2024-9-2-46-53.

ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И КРИТЕРИИ ИХ ОЦЕНКИ

Голубева Юлия Владимировна

Аспирант, Государственный университет просвещения,
г. Мытищи
sgagova@yandex.ru

INDICATORS OF THE FORMATION OF READING LITERACY IN A FOREIGN LANGUAGE AND CRITERIA FOR THEIR ASSESSMENT

Yu. Golubeva

Summary: The article examines the indicators of the formation of reading literacy in a foreign language and the criteria for their assessment. The division of texts into continuous and discontinuous ones is noted as one of the factors for improving indicators. Special attention is paid to non-continuous texts, which imply the assimilation of information from various media sources. Statistical data are analyzed, according to which it is found out which texts should be used to increase the indicators of reader literacy in a foreign language. Information about reading skills and their impact on the quality of reading comprehension is integrated. The evaluation object and its purpose are highlighted.

Keywords: reading literacy, foreign language, assessment criteria, text, knowledge read, solid text, incomplete text.

Аннотация: В статье изучаются показатели сформированности читательской грамотности по иностранному языку и критерии их оценки. Как одним из факторов улучшения показателей отмечается разделение текстов на сплошные и несплошные. Особое внимание уделяется несплошным текстам, которые подразумевают усвоение информации из различных источников-носителей. Анализируются статистические данные, согласно которым выяснено, какие именно тексты необходимо использовать для повышения показателей сформированности читательской грамотности по иностранному языку. Интегрируется информация о навыках чтения и их влияния на качество усвоения прочитанного. Выделяется объект оценивания и его цель.

Ключевые слова: читательская грамотность, иностранный язык, критерии оценивания, текст, прочитанные знания, сплошной текст, несплошной текст.

Введение

В настоящее время Российская Федерация берет направление в сторону качества и эффективности общего образования среди ведущих стран мира. Основная задача образования в современном обществе обеспечить индивидуальное и коллективное благополучие человека и социума путем формирования читательской грамотности у обучающихся. Иностранный язык выступает мощным инструментом, Н.Ф. Коряковцева подчеркивает «Такое положение общественной жизни сказывается на усилении роли иностранного языка не только как средства социального взаимодействия представителей различных культур, но и как образовательного медиума в едином информационном и образовательном пространстве.» [7. с.11] Для успешной реализации данного направления требуются методические разработки и критерии оценки качества общего образования.

Актуальность

Читательская грамотность представляет собой не только способность быстро складывать символы и знаки в слова и предложения, но прежде всего, включает в

себя умение извлекать смысл из текста, оценивать его, сопоставлять с личным жизненным опытом или ранее усвоенными знаниями. Читательская грамотность включает в себя: опору на текст, поиск и извлечение информации для решения той или иной задачи, посредством интегрированности и интерпретации, а также опору на внетекстовое: осмыслить и оценить прочитанное.

Таким образом, от первоначально разработанной технологии обучения чтению зависит дальнейшая возможность формирования и развития читательской грамотности.

Материалы и методы исследования

В качестве материалов для исследования были изучены статьи и монографии по теме: «Показатели сформированности читательской грамотности по иностранному языку и критерии их оценки». С теоретической направленностью для анализа статистических данных использовался Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204 (ред. от 21.07.2020) «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». С практической точки зрения были опрошены действующие преподаватели учебных дисциплин

по иностранному языку. Методы исследования: анализ, сравнение, синтез.

Результаты исследования

Читательская грамотность — это умение ученика понимать прочитанный текст и использовать информацию, то есть основную суть, для реализации своих целей, расширения кругозора и выполнения различных задач.

Читательская грамотность позволяет понимать школьникам прочитанный текст. Ее предмет ориентирован на осмысление произведения (или иной научной работы), используя собственные мысли, то есть сферу личного сознания. Полученная информация, которую ученик смог запомнить, может помочь ему в дальнейшей жизни: реализации намеченных планов, базовой беседы или культурного и искусственного просвещения. Отсюда можно выделить немаловажный признак читательской грамотности: польза от изученного. [2. С. 128]

Для того, чтобы оценить уровень читательской грамотности школьника по иностранному языку, необходимо предоставлять ему тексты достаточного объема и нужного уровня, их делят на сплошные и несплошные. Несплошные тексты подразумевают усвоение информации из различных источников-носителей, их доля – 17 %. В свою очередь, сплошные тексты состоят из абзацев, параграфов и глав, они построены последовательно, их доля – 33 %. В общеобразовательных учреждениях применяется и составной тип текста, его доля – 50 %, он включает в себя и сплошной тип, и несплошной. [9. С. 95]

Основные задачи преподавателей иностранных языков заключаются в том, чтобы обучить правильно различать сплошные и несплошные тексты, извлекать информацию из несплошных текстов, самостоятельно перерабатывать информацию без помощи учителя, создавать несплошные тексты и оценивать прочитанные материалы.

Выбор темы играет значительную роль, так как учитывает потребности как обучаемого, так и общества в целом. Это позволяет оценить понимание актуальных событий и умение ориентироваться в изученном материале. По большей части используются темы общественных отношений в группе, различные направления деятельности по профориентации, научно-технический прогресс и его перспективы, правила дорожного движения и безопасность в целом, а также приводные факторы, праздники и события. Правильный подбор текстов для учащихся по иностранному языку способствует формированию компетенций, которые в будущем помогут успешно адаптироваться в современном обществе.

Согласно статистическим данным за 2018-2024 год

в методические рекомендации по иностранному языку для школьников включаются тексты описания какого-либо предмета, объекта или картины происходящего события, повествовательные рассказы, интерпретации и аргументации, в процентном соотношении их преобладающее большинство — около 70 %. Иногда даются для изучения и освоения инструкции, Конституции отдельных стран, федеральные конституционные законы, федеральные законы, подзаконные акты, их количество значительно меньше, и уровень сложности, естественно, также выше, в процентном соотношении их около 3-4 %. Иногда в том или ином тексте используются изображения, таблицы, графики, для улучшения запоминания материала посредством визуальных объектов, в процентном соотношении около 20 % (в данном случае при оценке эффективности учитывается класс школьников по иностранному языку: в младшей школе количество цветных изображений преобладающее количество, в старшей оно уменьшается, чаще встречаются объемные тексты и незаметные цветные значки либо вставки над ними). [4. С. 220]

В показателях сформированности читательской грамотности по иностранному языку учитывается и степень понимания прочитанного текста. Для этого ученикам предлагается выполнить ряд заданий, основанный на изученной информации. Для оценки уровня сформированности навыков ознакомительного чтения применяются следующие задания:

- задавать вопросы к основной информации и отвечать на них;
- делить текст на логические части;
- соотносить заголовок, соответствующий содержанию текста;
- выделять ключевые положения текста;
- составлять план прочитанного материала.

Для контроля навыков изучающего чтения могут быть использованы такие упражнения и задания:

- составить аннотацию текста;
- выделить основную мысль текста и объяснить его заглавие;
- указать утверждения, подтвердить или опровергнуть их;
- подготовить пересказ текста, опираясь на ответы;
- выполнить выборочный или полный перевод текста;
- составить детализированный план текста.

Упражнения для проверки понимания текста при просмотре чтения могут включать:

- выражение собственного мнения о прочитанном;
- приведение примеров и фактов, аналогичных реальной жизни;
- высказать мнения, высказанного в тексте, с помощью личного примера.

Для оценки навыков поискового чтения можно использовать следующие задания:

- перечисление ключевых событий;
- выписывание из текста фактов, которые могут иллюстрировать тезисы;
- выделение в тексте вывода или формулировки проблемы;

Данные упражнения позволяют нам оценить и предметные умения, и межпредметные, а также является основным критерием оценки. [3. С. 19]

Показатели сформированности и оценки читательской грамотности в иностранном языке в первую очередь зависят от навыков чтения. Навыки включают в себя умение выбирать и интерпретировать информацию, относящуюся к повседневной жизни учащегося, а также понимание того, как текст может быть полезен в различных ситуациях и как он может повлиять на них, что является вторым критерием оценки.

Таким образом, определяется объект оценивания — это умение искать информацию, фильтровать ее и использовать по назначению с учетом качественности и эффективности.

Складывается, что на показатели сформированности читательской грамотности по иностранному языку и критерии их оценки влияют:

- Разнообразие видов текстов для чтения (это может быть биография, художественная литература или официальный документ);
- Чтение текстов, способных подготовить учеников к жизни в современном мире;
- Применение заданий с инновационными технологиями, как на уроках, так и во внеурочной деятельности: использование творческого начала, работы в группах и индивидуальные задания, применение ИКТ. [10. С. 1058]

Заключение

При оценивании читательской грамотности у учеников по иностранному языку учитываются следующие критерии:

1. Умение находить требуемую информацию из прочитанного текста (определение от главной мысли до причины изучения текста вообще);
2. Навык объединения информации, необходимость как-либо трансформировать текст, в некоторых заданиях даже его доработать с помощью рисунков, таблиц, схем, кластеров. Главная цель — это найти в тексте предполагаемый ответ.
3. Осмысление текста, умение оценить тезисы, используя собственное мнение, мировоззрение и подкрепить примерами из жизни, либо литературных источников.
4. Способность применения полученной информации из прочитанного текста для решения практических задач.

Для того, чтобы существовать в информационном обществе, необходимо владеть некоторыми умениями и навыками, которые могут облегчить ту или иную деятельность. Для ученика под вышеупомянутым умением понимается нахождение информации, ее поиск, анализ, интерпретация, синтез, интеграция и иные методы исследования. Все это может позволить принимать участие в различных сферах, предполагающих своей задачей использование читательской грамотности иностранных языков для достижения определенных целей в современном мире.

Для этого так много времени уделяется изучению показателей сформированности читательской грамотности по иностранному языку и критериям их оценки. Очень важно придавать значимость умениям, которые связаны и с пониманием прочитанного, и с возможностью применять отложенный в голове текст в повседневной жизни, а также в жизненно-важных ситуациях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204 (ред. от 21.07.2020) «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».
2. Бермус, А.Г. Теоретическая педагогика: учебное пособие для вузов / А.Г. Бермус. — 2-е изд. — Москва: Издательство Юрайт, 2024. — 159 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-12324-1. — URL: <https://urait.ru/bcode/543054> (дата обращения: 19.10.2024).
3. Галустов А.Р. Обучение студентов организации самообразовательной деятельности школьников // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. Майкоп, 2012. Вып. 1. С. 17-23.
4. Гребенюк, О.С. Педагогика индивидуальности: учебник и практикум для вузов / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. — 2-е изд., доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2024. — 410 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-09998-0. — URL: <https://urait.ru/bcode/539585> (дата обращения: 19.10.2024).
5. Жданова, Е.А. Лингвистическое образование в России / Е.А. Жданова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2019. — № 32 (270). — С. 141-145. — URL: <https://moluch.ru/archive/270/61937/> (дата обращения: 19.10.2024).
6. Ильхамова, И.Н. Коммуникативно-ориентированный подход в обучении английскому языку / И.Н. Ильхамова. — Текст: непосредственный // Молодой

- ученый. — 2012. — № 11 (46). — С. 416-418. — URL: <https://moluch.ru/archive/46/5594/> (дата обращения: 19.10.2024).
7. Коряковцева Н.Ф. и др. Современное лингвистическое образование: перспективы развития: колл. монография. М.: ФГБОУ ВО МГЛУ. — 2018. — 254 с
 8. Клычникова З.М. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: Пособие для учителей [Текст]. -М.: Просвещение. — 1983. — 224 с.
 9. Рязанова, Е.И. Мониторинг качества иноязычного образования в школе / Е.И. Рязанова. — Текст: непосредственный // Актуальные задачи педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2015. — С. 93-96. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/146/7087/> (дата обращения: 19.10.2024).
 10. Хамицева, С.Ф. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам / С.Ф. Хамицева. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 8 (88). — С. 1057-1059. — URL: <https://moluch.ru/archive/88/17354/> (дата обращения: 19.10.2024).
 11. Щуркова, Н.Е. Педагогика. Воспитательная деятельность педагога: учебное пособие для вузов / Н.Е. Щуркова. — 2-е изд. — Москва: Издательство Юрайт, 2023. — 319 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-06546-6. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/514334> (дата обращения: 19.10.2024).

© Голубева Юлия Владимировна (sgagova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ И НОВЫЕ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДУХОВНОЙ СЕМИНАРИИ

Грошев Николай Борисович

Первый проректор, Пензенская духовная семинария,
Протоиерей
gr.n8@yandex.ru

CHALLENGES OF THE TIME AND NEW MODELS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE THEOLOGICAL SEMINARY

N. Groshev

Summary: The current problem of forming the educational environment of a theological seminary, which goes beyond the historically established framework of the dogmatic environment and ensures the development of activity and initiative in the personal qualities of seminary students, remains poorly studied today and requires careful immersion. The article comprehends the insufficient potential of the dogmatic educational environment, which is confirmed by a retrospective analysis of educational environments in Russia over several centuries, as well as an appeal to modern pedagogical research on the role of the educational environment in the formation of a graduate capable of independence, activity in educational and professional activities. The author turns to the diagnosis of the vector orientation of the educational environment of the Penza Orthodox Theological Seminary using the method of V. A. Yasvin, reveals its dogmatic nature and develops a model for the formation of the educational environment of the theological seminary at each level of education, allowing the student to increase the level of independent actions and initiatives in the process of individual mentoring. The mechanism for changing the educational environment of a theological seminary is a change in the functions and activities of mentors at each level of education. It is concluded that the quality of a graduate's personality is ensured by a consistent step-by-step change in the vector orientation of the educational environment of the seminary.

Keywords: spiritual educational organization, educational environment, model, pedagogical conditions, vector orientation of the environment, dogmatic environment, creative (ideological) environment.

Воспитание будущих священнослужителей – добрых пастырей церкви христовой – процесс сложный и многогранный. Этой теме уделено значительное место в Евангельском благовестии и в апостольских посланиях. Об идеале священнического служения писали святители Иоанн Златоуст, Григорий Богослов, а святитель Амвросий Медиоланский даже предложил определенную методику отбора и воспитания будущих священнослужителей. За последние две тысячи лет на эту тему написано немало трудов и размышлений, в том числе и в нашей отечественной пасторологической школе. Не оставляют эту тему без внимания и современные авторы – одно из последних изданий, рекомендованных Учебным комитетом РПЦ для духовных семинарий, принадлежит

Аннотация: Актуальная проблема формирования образовательной среды духовной семинарии, которая выходит за исторически сложившиеся рамки догматической среды и обеспечивает развитие активности и инициативности качеств личности студентов семинарии, остаётся на сегодняшний день малоизученной и требует тщательного погружения. В статье осмысливается недостаточный потенциал догматической образовательной среды, который подтверждается ретроспективным анализом образовательных сред России на протяжении нескольких веков, а также обращение к современным педагогическим исследованиям о роли образовательной среды в формировании выпускника, способного к самостоянию, активности в учебной и профессиональной деятельности. Автор обращается к диагностике векторной направленности образовательной среды Пензенской православной духовной семинарии по методике В.А. Ясвина, выявляет её догматический характер и разрабатывает модель формирования образовательной среды духовной семинарии на каждой ступени обучения, позволяющей обучающемуся увеличивать уровень самостоятельных действий и инициатив в процессе индивидуального наставничества. Механизмом изменения образовательной среды духовной семинарии является смена функций и деятельности наставников на каждой ступени обучения. Делается вывод о том, что качество личности выпускника обеспечивается последовательно-поэтапной сменой векторной направленности образовательной среды семинарии.

Ключевые слова: духовная образовательная организация, образовательная среда, модель, педагогические условия, векторная направленность среды, догматическая среда, творческая (идейная) среда.

коллективу авторов – митрополиту Иллариону Алфееву, епископу Пантелеимону Шатову и протоиерею Владимиру Воробьеву [7]. Попытки переосмысления роли образовательной среды в духовной образовательной организации в формировании выпускника, отвечающего требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 48.03.01 «Теология», были предприняты автором в ходе реализации практического исследования на базе Пензенской духовной семинарии с 2018 года и нашли своё отражение в ряде научных публикаций нескольких лет [2-4].

В процессе реформирования системы духовного



Рис. 1. Догматический вектор направленности образовательной среды

образования, озвученного Святейшим Патриархом [8], на первом этапе была значительно изменена основная образовательная программа духовных семинарий, был расширен объем гуманитарных дисциплин, внесены дисциплины по выбору, отведен значительный объём часов для самостоятельной работы и семинаров. Можно ли теперь с уверенностью сказать, что задача более глубокого и серьезного взаимопроникновения светского и духовного образования, которая была поставлена священноначалием перед системой духовного образования, окончательно решена?

За последние три десятка лет на конференциях, посвящённых духовному образованию, приходилось слышать об уникальном многовековом опыте воспитательной работы духовных семинарий. Однако не настало ли время и нам, духовному образованию, признать, что за десятилетия нашего нахождения в гетто, светская система образования сделала значительный прорыв в области педагогики. И не пора ли и нам попытаться усвоить этот положительный опыт?

Для каждого, кто прошел через систему духовного образования или так или иначе сопричастен ей, очевидны проблемы, с которыми нам приходится сегодня сталкиваться:

- довольно низкий образовательный уровень сегодняшних абитуриентов – увы, здесь повлиять на что-то мы не в силах;

- отсутствие достаточного набора абитуриентов в наши духовные семинарии, причина этого очевидна – отсутствие у современной молодежи ориентации на служение: «иссякает поток русских мальчиков», о которых писал Ф.М. Достоевский, которые и в монастыри, и в революцию отдавались с головой [5];

- и, наконец, имеет место быть и другая проблема – даже те немногочисленные юноши, которые по зову сердца, переступили порог наших духовных школ и энергично приступили к изучению богословия, уже через один – край два года обучения в нашей системе, утрачивают всякую инициативу. И в лучшем случае, лишь возвращаясь на приходы, вновь воспламеняются прежним горением и стремлением что-то созидать в своей жизни.

Итак, попытаемся ответить на вопрос: – в чем же причина подобных явлений? Отвечая евангельским языком, мы, преподаватели и воспитатели духовных школ, оказываемся плохой закваской, мы не способны воспламенить дух молодых людей, хотя не секрет, многие из нас весьма искренне несут своё служение в духовных семинариях. Более того, эта проблема характерна для большинства духовных школ на протяжении нескольких столетий, что говорит о системности этой проблемы. Так в чем же причина деформации, которую мы наблюдаем у наших студентов? Осмелимся предположить, причина в самом «духе духовных школ» (но, разумеется, не в сакральном содержании, а, говоря светским языком, в образователь-

Цель: изменение векторной направленности образовательной среды духовной семинарии			
Ступени обучения			
Подготовительная (нулевой курс)	Начальная ступень (1-2 курсы)	Средняя ступень (3 курс)	Заключительная ступень (4 курс)
Деятельность наставника			
– выявление проблемных мест в самоподготовке к занятиям; – приобщение к культуре семинарии, с передачей традиций и норм поведения	– привлечение студентов к (вне) учебной деятельности; – оказание поддержки при выборе собственной траектории развития	– сопровождение в подготовке к проповеднической, педагогической деятельности; – адресная помощь и поддержка личных инициатив	– поддержка в миссионерской, проповеднической и педагогической деятельности; – поддержка в становлении и проведении самостоятельных исследований
Функции наставника			
– мотивационная – аналитико-диагностическая – коммуникативно-рефлексивная	– коммуникативно-рефлексивная – организационно-деятельностная – информационная	– координаторская – консультативная – поддерживающая – развивающая – контрольно-корректировочная	– сопровождающая – экспертная – рефлексивная
Деятельность студентов			
– активное участие в проводимых индивидуальным наставником мероприятиях	– участвуют в богослужебной, миссионерской, научной, внеучебной, деятельности; – стремятся к выстраиванию отношений в проектной группе; – задумываются о способах совершенствования православного мировоззрения; – проявляют интерес к выбору индивидуальной траектории	– устанавливают отношения в учебно-воспитательных традициях духовной семинарии; – устанавливают отношения в учебно-воспитательных традициях духовной семинарии; – стремятся выстраивать отношения на христианских ценностях любви и милосердия; – стремятся вести осмысленную деятельность в процессе созидания православного проекта	– показывают высокий уровень осознанности и общей осмысленности христианской жизни; – проявляют осознанность в послушании, милосердии, любви к Богу и ближнему; – осмысленно относятся к религиозным обрядам; – проявляют способность нравственного оценивания себя и других
Векторная направленность образовательной среды			
Доматико-безмятежная	Доматико-карьерная	Карьерно-творческая	Творческая
Результат: изменение векторной направленности образовательной среды духовной семинарии			

Рис. 2. Модель изменения векторной направленности образовательной среды духовной семинарии

ной среде, которая понимается «как та или иная совокупность условий и влияний, окружающих человека» [6].

Образовательная среда духовных учебных заведений имеет свои уникальные особенности, по мысли А.С. Макаренки, все воспитывает: «обстоятельства, вещи, действия, поступки людей, иногда и совсем незнакомых. Собственно воспитательный процесс является лишь одним из факторов, формирующих человека. Воспитывает не только или не столько сам воспитатель, сколько среда, которая организуется наиболее выгодным образом» [1].

В 2011 году, приступая к формированию нового образовательного пространства на базе Пензенской духовной семинарии, изучив Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО), мы пришли к выводу – подготовить выпуск-

ника обладающего компетенциями предусмотренными Федеральным Государственным образовательным стандартом в рамках существующей на тот момент образовательной среды не представляется возможным и главным камнем преткновения для нас оказались всеми «горячо любимые» компетенции. Наши студенты вполне могли применять стандартные методы решения проблем в области теологии (профессиональная компетенция-2), были привержены к нормам традиционной морали и нравственности, и способны к социальной адаптации (образовательная компетенция-3), то уже выстраивать и реализовывать перспективные линии интеллектуального, культурного нравственного, физического, профессионального саморазвития и самосовершенствования (образовательная компетенция-1) представлялось практически невозможным. Замкнутость среды, отсутствие коммуникаций с внешним миром, строгость устава, отсутствие какой-либо вариативности: – все это, отнюдь,

не способствовало развитию личной самостоятельности наших выпускников.

Для диагностики образовательной среды мы воспользовались методикой доктора педагогических наук Витольда Альбертовича Ясвина. В своем труде «Образовательная среда: от моделирования к проектированию» уважаемый профессор, используя типологию воспитывающей среды Януша Корчака («Как любить ребенка» Варшава, 1919.), а также школьные типы Петра Францевича Лесгафта («Семейное воспитание ребенка и его значение», 1891), выявляет взаимосвязь типа ребенка с соответствующей средой воспитания [9]. Так к среде безмятежного потребления он относит – добродушный и мягко забитый тип ребенка; к догматической среде, угнетенный и злостно-забитый тип; к карьерной среде – лицемерный и честолюбивый, и, соответственно, к идейной или творческой среде относит идеальный, то есть нормальный тип воспитуемого.

Диагностический анализ образовательной среды Пензенской духовной семинарии определил преобладание догматической среды, то есть среды пассивной зависимости от внешних условий, с отсутствием представленной на Рис. 1.

Однако в догматической образовательной среде отсутствуют условия для инициативности, самостоятельности и активности обучающегося. Для формирования данных качеств личности необходимы иные педагогические условия, которые взращиваются только в идейной (творческой) образовательной среде. Идейная среда формируется, например, в различных творческих группах, особенно на стадии их первоначального становления и развития. Несомненно, к творческой среде можно отнести исторический кружок в Московской Духовной Академии в середине 19 века, сложившийся вокруг профессора Горского. Именно этому кружку единомышленников мы обязаны происхождением церковно-исторического направления в нашей богословской науке. Таковыми можно назвать кружок Святителя Филарета – группу преподавателей и студентов трёх духовных Академий, осуществивших под его руководством Синодальный перевод Библии.

Следует так же упомянуть группу преподавателей и студентов Казанской Духовной Академии, которые после передачи в учебное заведение архива Соловецкого монастыря осуществили его всестороннее исследование и сделали достоянием церковно-исторической науки (именно тогда появились Знаменские, Кургановы). Но творческая или идейная среда крайне нестабильна. Возникая в небольших творческих группах на начальном этапе становления, она разрушается, как только появляется в ней неоспоримый лидер. Однако были в истории прецеденты и более продолжительного существования творческой среды. Одной из таковых является образова-

тельная среда Симеона Полоцкого. Будучи воспитателем царских детей, он создал совершенно уникальную систему образования, в которой сочетались индивидуализация, свобода и творческая активность. К сожалению, как и творческая среда Януша Корчака, образовательная среда Симеона Полоцкого не пережила своего основателя.

Идея создания творческой образовательной среды как условия формирования самостоятельной инициативной личности обучающегося потребовала пересмотра подходов к организации образовательной деятельности Пензенской духовной семинарии. Ключевым изменением стала организация последовательно-поэтапного сопровождения деятельности студентов в процессе индивидуального наставничества на каждой ступени обучения. Изменения функций и деятельности наставников влияли на изменения функций образовательной среды, что, в свою очередь, обеспечивало смену деятельности студентов: от репродуктивной до творческой, что представлено в модели на Рис. 2.

Таким образом, решить проблему формирования образовательной среды духовной семинарии, обеспечивая сочетаемость догматов и инноваций, интегрируя традиции духовного образования и современных технологий обучения возможно через создание вариативной образовательной среды. Создание такой среды осмысливается нами через реализацию последовательно-поэтапного осуществления трёх направлений деятельности:

1. возрождение института наставничества, направленное на оказание помощи студентам в развитии высокого коэффициента организационной самостоятельности в условиях сбалансированного сочетания догматической и творческой образовательных сред;
2. создание малых проектных сред, дающих студенту возможность реализации индивидуальных траекторий и стратегий обучения, в профессиональной подготовке будущего теолога означает прибавку префикса «само-» в цепочке личностных качеств (самоанализ, самоорганизация, саморегуляция и т.п.);
3. изменение идеологии преподавателей, подразумевающей открытость к диалогу и готовность менять формы взаимодействия, в которых бы менялась позиция обучающихся с роли пассивного слушателя к активному субъекту образовательной деятельности. Построение такого типа отношений в достаточно закрытой образовательной среде духовной семинарии с чёткими правилами, предлагаемыми обстоятельствами и укладом жизни станет ключом для формирования иных качеств обучающихся: способности к самоорганизации, целеполаганию и готовности брать ответственность за принятые решения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Библиотека по педагогике. Электронный ресурс: URL: <http://pedagogic.ru> (дата обращения 17.11.2024).
2. Грошев Н.Б. Институт индивидуальных наставников в духовных образовательных учреждениях: традиции и инновации / Н.Б. Грошев // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9. – № 4-1. – С. 239-245. – DOI 10.34670/AR.2019.45.4.022.
3. Грошев Н.Б. Образовательная среда высшей духовной школы: от проблематики к реализации / Н.Б. Грошев // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2022. – Т. 11. – № 1(41). – С. 72-79. – DOI 10.18500/2304-9790-2022-11-1-72-79.
4. Грошев, Н.Б. Развитие организационной самостоятельности студентов в образовательной среде высшей духовной школы / Н.Б. Грошев // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2023. – № 68. – С. 16-25. – DOI 10.15382/sturIV202368.16-25.
5. Достоевский Ф.М. Братья Карамазовы. Том 4. Электронный ресурс: URL: http://az.lib.ru/d/dostoewskij_f_m/text_0130.shtml (дата обращения 17.11.2024).
6. Маркович Д.Ж. Социальная экология: Кн. для учителя / Данило Ж. Маркович; Пер. с серб.-хорв. О.И. Долгой. – М.: Просвещение, 1991. – 173 с.
7. Митрополит Иларион (Алфеев), протоиерей Владимир Воробьев, Епископ Орехово-Зуевский Пантелеимон (Шатов). Пастырское богословие. Учебник для бакалавриата теологии. М.: ИД Познание, 2021. – 384 с.
8. О развитии высшего духовного образования под руководством Предстоятеля Русской Церкви. Электронный ресурс: URL: <https://pravoslavie.ru/158482.html> (дата обращения 17.11.2024).
9. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. – С. 27-28.

© Грошев Николай Борисович (gr.n8@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРЕДМЕТНО-ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРАЛЬНОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИКЕ

SUBJECT-INTEGRATED LEARNING AS AN IMPLEMENTATION OF INTEGRATED APPROACH IN PEDAGOGICS

T. Guseva

Summary: The article examines the use of an integrated approach in learning. One of the variants of an integrated approach to organizing the educational process is subject-integrated learning, which has been implemented in the CLIL methodology. The features of bilingualism as a phenomenon underlying CLIL are also considered.

Keywords: bilingualism, integrated learning, foreign language, native language, coactivation, foreign language skills, learning process.

Гусева Татьяна Константиновна

кандидат педагогических наук, доцент, Южный
федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)
tkguseva@sfedu.ru

Аннотация: В статье рассматривается использование интегрального подхода в обучении. Одним из вариантов интегрального подхода к организации учебного процесса является предметно-интегрированное обучение, получившее свою реализацию в методике CLIL. Рассматриваются также особенности билингвизма, как явления, лежащего в основе CLIL.

Ключевые слова: билингвизм, интегрированное обучение, иностранный язык, родной язык, коактивация, иноязычные умения, процесс обучения.

Одним из актуальных современных подходов в науке является интегральный подход, благодаря которому мы говорим об интеграции и интеграционных процессах. Эти особенности современной науки, где главными принципами научного исследования становятся интеграция, синергетика и человеческое измерение, помогают понять закономерности и перспективы развития современного образования как одной из систем воспроизводства человеческой цивилизации в целом.

Прошедшее столетие и начало нового века характеризуется стремительным ростом количества информации, соответствующим быстрым развитием фундаментальных, гуманитарных и точных наук. Все труднее становится охватить необозримое множество фактов, получаемых наукой и трансформируемых в знания. Еще в прошлом веке русский физиолог И. Сеченов говорил о том, что понять Человека можно лишь через триединство плоти, духа и природы, и видел будущее науки на пути объединения этих трех начал. Подобную мысль в свое время высказывал и К. Маркс в своем предвидении того, что в будущем все науки о природе и обществе должны будут слиться в науку о Человеке.

В данном контексте кратко напомним о главной прогностической цели современного образования – о подготовке специалистов, способных к проективной детерминации будущего, о возвращении интеллектуальной элиты страны, о формировании творческой личности, целостно воспринимающий мир, способной активно влиять на процессы, происходящие в социальной и профессиональной сферах.

Современное развитие образования как системы создания образов, адекватных реальности Мира, должно реализовываться через системные знания, необходимые для выработки целостного, системного мышления. Эти знания могут быть получены на основе интеграции гуманитарных, фундаментальных и технических наук и должны быть ориентированы на мировой уровень развития науки.

Такой подход предполагает, прежде всего, многомерность и единство образования, одновременное функционирование трех его компонентов: обучения, воспитания, творческого развития личности в их взаимосвязи и взаимообусловленности. Современное образование нуждается в разработке новой методологии, глобальной теории, в которой объектом исследования становятся все звенья образовательной системы в их взаимодействии с обществом и человеком. Комиссией ЮНЕСКО по образованию введен термин «эдукалогия», под которым подразумевается методология образования – наука о принципах формирования образованного человека и определения фундаментального знания как части общечеловеческой культуры, с одной стороны, и являющаяся основой для профессиональной подготовки – с другой. В этом определении отчетливо прослеживается неразрывная связь фундаментального, гуманитарного и профессионального знания в образовательном процессе. Различные способы освоения мира (искусство, философия, наука и т.д.) дают возможность многомерного видения проблемы. Именно поэтому сегодня определяющей тенденцией познавательного процесса является интеграция.

Современное образование, основанное на интеграции различных методов и наук, способствует целостному осознанию мира и приросту креативного потенциала личности: коэволюция человека, природы и общества обуславливает нравственные принципы гармонизации их сосуществования, а в среде образования – отход от предметной дифференциации научного знания как средства эффективности обучения и поиск оптимальных путей интеграции знания. Интегрированное обучение все чаще и чаще становится предметом фундаментальных исследований как следствие общего проявления междисциплинарности в современной науке. Говоря об интеграции, мы представляем процесс, где нечто разделенное, состоящее из частей, объединяется и превращается в единое целое. В области педагогики различными деталями таких интеграций могут являться предмет, изучаемый в школе, и иностранный язык, также преподаваемый в рамках школьной программы. Соединив эти две части одного целого, мы получим *предметно-языковое интегрированное обучение*.

Используя междисциплинарную тематику на занятиях по иностранному языку или обучая предмету на иностранном языке, преподаватель реализует интеграцию предметного и языкового обучения, преимуществом которой является использование родного и иностранного языков в едином процессе обучения начальному образованию. Эта идея применяется в широком кругу дисциплин, включая как гуманитарные, так и технические и естественнонаучные предметы.

Интеграция предметного обучения и изучения иностранного языка реализуется сегодня в нескольких направлениях, таких как: *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) (Контентно-языковое интегрированное обучение); *Content-based instruction* (Контентно-ориентированное обучение); *English across the curriculum*; *Bilingual education* (Билингвальное обучение).

Одним из самых популярных и самых активно используемых методов на сегодняшний день является CLIL. Несмотря на то, что близкие к методу способы обучения существовали уже долгое время, официально термин *Content and Language Integrated Learning* (интегрированное предметно-языковое обучение) появился лишь в 1994 году, а его основоположником является D. Marsh. Согласно его взгляду на сущность метода, вышеуказанным термином можно называть обучение, происходящее в рамках определенных дисциплин и их тем, изучаемых на иностранном языке или параллельно с ним. В одной из своих работ D. Marsh охарактеризовал CLIL следующим образом: «Контентно-языковое интегрированное обучение (CLIL) относится к любому образовательному контексту с двойной направленностью, в котором дополнительный язык, то есть обычно не первый язык вовлеченных обучающихся, используется в ка-

честве средства преподавания и изучения неязыкового контента. Он имеет двойную направленность – то есть, внимание может быть преимущественно сосредоточено либо на предметном содержании, либо на языке, хотя всегда учитываются и то, и другое» [22, с. 1]. Основным преимуществом вышеуказанного метода сам D. Marsh называет параллельное достижение целей изучения как иностранного языка, так и учебной дисциплины, не выделяя дополнительные часы на отдельное изучение иностранного языка. Такое преимущество достигается путем того, что дисциплина «Иностранный язык» является компонентом учебной программы в качестве дополнения или сам предмет преподается на иностранном языке.

D. Graddol полагает, что реализация методики CLIL позволит значительно повысить уровень владения иностранным языком [2]. Несмотря на это, он также утверждает, что владение им на высоком уровне не является необходимостью для освоения изучаемой дисциплины. Такой подход к пониманию CLIL подвергся критике, учитывая, что D. Graddol в своей работе *English Next* указывает, что работа с CLIL в средней школе опирается на базовые знания, которые обучающиеся получили ещё в начальной школе [2]. Однако, он также рассматривает развитие коммуникативных навыков через владение иностранным языком на высоком уровне, определяя его как базовый навык учащихся [2]. Мы частично разделяем мнение ученого, поскольку также считаем, что для освоения дисциплины обучающимся не обязательно владеть иностранным языком на высоком уровне. Однако, мы не согласны с тем, что для освоения коммуникативных навыков в рамках метода обучающиеся должны владеть высоким уровнем иностранного языка в качестве базового навыка. По нашему мнению, для овладения коммуникативными навыками также, как и для освоения дисциплины, не обязательно первоначально владеть иностранным языком на высоком уровне.

Ph. Ball анализирует CLIL с точки зрения практической выгоды и мотивационной составляющей обучающихся [26]. В своей статье «How do you know if you're practicing CLIL?» («Как понять, что вы используете контентно-языковое интегрированное обучение?») он подверг сомнению целесообразность использования стандартных программ и планов по изучению иностранного языка в противопоставление использованию CLIL. По его мнению, рассматриваемые темы на уроках английского носят вторичный характер, в то время как достижение лингвистической цели – первоочередная задача. В свою очередь, это порождает не мотивацию познать мир через язык, а желание получить как можно больше баллов в конечном языковом тестировании. Как итог, Ph. Ball считает, что CLIL ставит первоочередной задачей изучение дисциплины, мотивируя учащихся к изучению языка. Лексический подход, используемый на уроках,

позволяет учащимся самостоятельно замечать и анализировать языковые структуры, например, при чтении текста. Благодаря этому происходит полноценное погружение в языковую среду, что влечет за собой осознание важности достижения успехов в обучении дисциплине. Мы разделяем точку зрения ученого о том, что стандартные программы и УМК по английскому языку носят вторичный характер. Вторичность содержания основана на том, что содержание как УМК, так и программ построено в первую очередь на изучении самого языка, а не на изучении языка в контексте темы. Построение урока на основе лексического подхода позволит обучающимся интенсивнее и с большим интересом вовлекаться в тему урока.

Необходимо отметить, что CLIL используется не только в общем и среднем профессиональном, но и в высшем профессиональном образовании. Трактовка данной методики и её название немного отличаются от CLIL и называется *Integrated and Language (ICL)* – интеграция предметного содержания и иностранного языка. Как и в самом CLIL, сущность ICL представляет собой постоянное взаимодействие и совместную работу преподавателей иностранного языка и преподавателей-предметников. Итогом таких сотрудничеств становится организация и работа междисциплинарных сообществ, напрямую влияющих на повышение качества образования. На сегодняшний день как ICL, так и CLIL являются проблемами в сфере образования. Дело в том, что глобальное внедрение методик требует, прежде всего, организационного и структурного характера, как для преподавателей, так и для студентов. Многие специалисты в области образования считают, что для успешной реализации методики CLIL необходимо пересмотреть традиционные взгляды на преподавание и организовать реформы в системе образования. На сегодняшний день проблема внедрения CLIL состоит в том, что инициаторы внедрения методики сталкиваются с рядом трудностей. Одной из таких проблем является непонимание со стороны преподавателей специальных дисциплин ввиду их неготовности к принятию нововведений в существующей системе преподавания. Эта неготовность связана с тем, что для внедрения системы предметно-языкового интегрированного обучения необходима специальная подготовка, требующая большого количества ресурсов и времени. Ещё одной проблемой, препятствующей применению CLIL, является наличие небольшого количества программ и курсов, направленных на подготовку преподавателей к применению методики, а также расхождение между предметными программами и программами преподавания иностранного языка. Мы уверены в необходимости реформирования программ и пересмотра методики обучения отдельным предметам и иностранному языку в пользу глобализационных изменений и междисциплинарного подхода в обучении. По нашему мнению, такая направленность развития образования в сторону

глобализации будет способствовать дальнейшему внедрению технологии CLIL в большинстве стран мира. Исследованиями в этой области занимается ряд европейских организаций и образовательных учреждений, таких как *UNICOM, EuroCLIC, TIE-CLIL, Content and Language Integrated Project (CLIP), the University of Nottingham, the Norwich Institute for Language Development*.

Говоря о предметно-языковом интегрированном обучении, необходимо, на наш взгляд, также обратиться к понятию билингвизма как явления, лежащего в основе использования методики CLIL. Наши подходы к рассмотрению явления билингвизма опираются на основы научной разработки лингвистических проблем билингвизма, которые заложены в трудах известных отечественных ученых И.А. Бодуэна де Куртене, Л.В. Щербы, Ф.Ф. Фортунатова, А.А. Шахматова, Е.Д. Поливанова и др., а также в работах выдающихся зарубежных лингвистов А. Мейе, У. Вайнрайха, У.Ф. Макки, А. Мартине, Ч. Осгуда, Э. Хаугена, С. Сводеша, М. Сигуана [1], Г. Шухардта, С. Эдвина и др. Согласно определению, двуязычный человек – это человек, который, кроме своего первого языка, в сравнимой степени компетентен в другом языке и способен со схожей эффективностью пользоваться в любых обстоятельствах тем или другим из них [16].

Анализ показывает, что в научно-методической литературе существует множество гипотез и мнений о влиянии билингвизма на мыслительную деятельность человека. Мы хотели бы обратить внимание на пользу билингвального обучения на развитие личности и его влияния на усвоение информации в процессе обучения. Билингвальное обучение определяется как «обучение, проводимое полностью или частично на втором (иностранном) языке, направленное на развитие как навыков и умений во втором языке, так и на формирование, и развитие лингвистической компетенции родного языка, с одновременным получением полноценного образования» [12, стр. 91]. Обучение на основе билингвизма является далеко не новым явлением, учитывая, что его сущность легла в основу технологии CLIL. Такие ученые, как Garcia O. и Kleifgen J. на данный момент объединяют эти два понятия. Согласно их точке зрения, учебный билингвизм – это «функционирование двух языковых и культурных кодов в языковом сознании для выполнения познавательных заданий и общения с педагогом или сверстниками на занятиях, решения коммуникативных задач вне занятия, самостоятельной деятельности познавательного и занимательного характера» [12, с. 3]. Одной из форм проявления учебного билингвизма является «переключение кодов» (code switching) на занятиях по иностранному языку, когда участники образовательного процесса время от времени переходят от иностранного языка к родному. Другой формой учебного билингвизма можно считать межъязыковое (translanguage) обучение, при котором для развития об-

учающихся и расширения их кругозора в определенной области используется литература как на иностранном, так и родном языке. Ключевым моментом в отношении специалистов к учебному билингвизму служит выбор между изоляцией (bracketing) родного языка учащихся на занятиях, вплоть до его полного запрета, или включением родной речи в систему педагогического сопровождения образовательного курса иностранного языка (pedagogical scaffolding) [12]. В статье «Влияние родного языка на изучение иностранного языка» Шумская О.А. и Придворева И.Г. пишут о неизбежности и естественности использования родного языка в процессе обучения иностранному языку: «В настоящее время не учитывать и не использовать родной язык при изучении иностранного практически невозможно. Это происходит ненамеренно, спонтанно, естественно. На начальных этапах обучения иностранному языку мы в ходе урока говорим с учениками на их родном языке (на русском), объясняем все правила по-русски, стараемся проводить аналогии с русским языком, используем упражнения с опорой на родной язык. В старших классах происходит сравнение родного и изучаемого языков, сопоставление явлений, структур и конструкций. Разумеется, школьники уже большую часть урока говорят и пишут на иностранном языке, но родной язык при этом не может не учитываться. Объяснение грамматических структур, лексических единиц, фразеологизмов, способов перевода — всё это не может не опираться на родной язык учеников» [17, с. 6]. Мы разделяем мнение ученых о естественности использования родного языка в процессе обучения иностранному, поскольку аналогии с родным языком и использование его для объяснения грамматических структур, лексических единиц, фразеологизмов и способов перевода способствует лучшему усвоению материала обучающимися.

Основанием для гипотезы о том, что роль билингвизма в обучении является естественным фактором успеха и играет положительную роль в достижении учебного результата, являются, например, исследования Крашена С., связанные с процессом овладения иностранным языком, которые начались еще во второй половине прошлого века и продолжают до сих пор [19]. Основное содержание теории свидетельствует о том, что естественный процесс изучения языка существенно отличается от изучения его в учебных условиях. В таких условиях педагог не в силах реализовать подобную обстановку в классе. Здесь же сказано, что только при условии «понятной информации на входе» возможно усвоение языкового материала, а без этого невозможно «продуктивная информация на выходе». В связи с этим при изучении языка возникает обоснованность использования принципа обучения на основе родного языка. Это аргументировано тем фактом, что тревожность и напряжение вызывается у участников большим количеством непонятных знаков и слов, напрягая так называемый «аффективный

фильтр». Этот барьер когнитивной перегрузки (cognitive overload), по мнению S. Krashen, можно снять с помощью родного языка [19].

S. Kempert в своих публикациях подчеркивает роль билингвального обучения иностранному языку в интеллектуальном развитии учащихся, в частности, в повышении эффективности решения проблемных задач [18].

Как уже было доказано в вышеописанных исследованиях о влиянии билингвизма на жизненный успех, абсолютно очевидна взаимосвязанность этого фактора и дальнейшего экономического и общественного статуса изучающих иностранный язык. Согласно статистике, обучающиеся, изучающие на билингвальной основе (язык в интеграции с ценной информацией на родном и иностранном языках), добиваются в жизни более высокого экономического статуса. На основе этого факта S. Krashen и соавторы делают вывод, что для повышения дальнейшего экономического статуса преуспевающих в изучении обучающихся необходимо наполнить курс иностранного языка межпредметными знаниями неязыкового характера (trans-subject / translanguaging knowledge) и обеспечить на уроке билингвальное обучение [20].

Когда обучающийся начинает изучать иностранный язык в школе, возникает такое явление, как учебный билингвизм. Учебный билингвизм является естественным психолингвистическим явлением в овладении иностранным языком, играющим позитивную роль в усвоении языка, развитии интеллекта, формировании и самореализации личности обучающихся. Так, F. Fabbro считает, что в современных условиях на занятиях по иностранному языку могут формироваться известные науке типы билингвизма: последовательный и одновременный (sequential and simultaneous); сбалансированный и доминирующий (balanced and dominant); добавляющий и вытесняющий (additive and subtractive) [11]. Согласно исследованиям психолингвистики и нейролингвистики, коды родного и иностранного языка в индивидуальном ментальном пространстве как автономны, так и функционально связаны [25]. Запрет на использование опоры на родной язык на уроках иностранного языка ограничивает мыслительный процесс, так как он блокирует доступ к языковым средствам формирования и формулирования мысли. Следовательно, опора не просто необходима, она играет решающую роль в интеллектуальном развитии, поскольку расширяет поле, в котором осуществляется формулировка мысли.

Другим интересным и перспективным для дальнейших исследований в рамках билингвизма явлением является зависимость между родной и иностранной лексикой. M. Roselli, A. Ardila, M. Turado убеждены, что если слово, изучаемое на иностранном языке, хорошо известно учащимся на родном языке, то доступ к слову в хра-

нилище языковой памяти упрощается [26]. Кроме того, V. Grever и соавторы в своих исследованиях утверждают, что чем больше развит лексикон учащегося на родном языке, тем больше слов он сможет продемонстрировать и на иностранном языке. [14]. Мы согласны с точкой зрения M. Turado и V. Grever, так как процесс глобализации способствует взаимному обогащению лексики большинства языков в мире. Это позволяет выстроить взаимосвязь между уровнями владения родного и иностранного языка. Эта функциональная связь слов родного и иностранного языка обусловлена тем, что ментальный лексикон билингвов порождает процесс интеграции слов из родного и иностранного языка в единую нейронную сеть с распространенной активацией в момент речи. Примером таких интеграций является частое использование иностранных слов или фраз в речи и наоборот. Таким же примером и наоборот может являться проявление слов родного языка при разговоре на иностранном языке, так как лексика родного языка в момент речи на иностранном языке активизируется и поддерживает иностранную лексику [13; 22].

Одной из проблем, которые поднимает билингвизм, является проблема выбора языка в процессе обучения. Достаточно отметить, что до недавнего времени переключение кодов с иностранного языка на русский считалось недостатком, однако в работах целого ряда авторов (J. Rankin, S. Grosso, S. Reiterev) приводятся доказательства в пользу того, что это не соответствует действительности. Чтобы обосновать этот факт, вышеуказанные ученые привели доказательства [24] лингвистических исследований, где они выяснили, что родной и иностранный языки находятся между собой в состоянии взаимодействия. Ученые опирались на исследования E. Kaan в сфере иноязычного чтения в 2015 году в США [17] и исследования G. Jacob в сфере синтаксической обработки в 2009 г. в Шотландии [16]. В первом исследовании был проведен эксперимент с чтением на голландском и английском языках. Результат показал, что несмотря на разный уровень чтения, было заметно влияния родного (английского) языка участников эксперимента на скорость чтения и понимание текста при чтении на голландском языке, особенно при схожести синтаксических и грамматических структур [17]. Во втором исследовании был также проведен эксперимент с чтением на английском и немецком языках (немецкий был родным для участников эксперимента), целью которого было сравнение скорости чтения и выявление взаимодействия между родным и иностранным языками. Результат показал, что при смене языка мозг участников эксперимента воспринимал происходящее как одну и ту же задачу, более того, мозгу было проще воспринимать те части текста, где синтаксические сходства языков показывали максимальное сходство, хотя скорость чтения была разной, как и в первом эксперименте. Суть заключается в том, что при формировании и формулировании мысли

и речи на иностранном языке, родной язык обязательно принимает участие [19]. Это явление J. Rankin называет *коактивацией языков* – *co-activation of languages* [24]. Коактивация имеет отличительные черты, которые проявляются во многих факторах при разговоре и письме на иностранном языке. Например, C. Bergmann показал в своих работах, что иностранный язык во многом копирует черты родного языка, так как ячейки памяти родного языка более доступны для пользователя [4]. Активация подобного процесса копирования происходит при возникновении сложностей в решении интеллектуальных задач на иностранном языке. В этом случае для решения возникших трудностей мозг активирует переключение кодов, чтобы решить возникшую ситуацию.

По мере повышения уровня сформированности иноязычной компетентности обучающихся и роста межпредметных интеграций с языковой программой также растет роль родного языка. D. Lasagabaster, мнение которого мы разделяем, говорит о том, что осуществление принципов интегрированного обучения языку и содержанию (CLIL) выступает в качестве фактора развития учебного билингвизма, а также принципа обучения в форме переключения кодов и межъязыкового обучения иностранному языку [21]. Переключение кодов с иностранного на родной язык является ситуативным явлением, и чем эта ситуация формальнее, тем меньше наблюдается случаев переключения кодов [10]. Однако несмотря на этот фактор, существуют случаи, когда говорящий, находящийся в монолингвальной среде, может неосознанно переходить на родной язык, неизвестный собеседнику.

Есть еще один момент в билингвизме, который активно изучается учеными – это влияние учебного билингвизма на творческий процесс во время обучения. Здесь исследования свидетельствуют о том, что уровень творчества и находчивости в решении языковых интеллектуальных задач напрямую зависит от реализации возможностей ресурсов родного языка, включая понятия-когнаты, т.е. слова родного и изучаемого языка с идентичным смыслом. D. Brandon отмечает, что сами слова-когнаты родного языка зачастую проявляются в использовании при написании письменной речи [6]. Рассуждение с использованием когнат позволяет использовать язык без дополнительных затруднений и затормаживаний. Российские обучающиеся, пишущие эссе, зачастую обращаются к таким словам, чтобы отыскать или придать смысл конструируемому предложению.

Формальный запрет родного языка на занятиях иностранным языком имеет негативные социально-психологические последствия для развития личности обучающиеся, так как затрудняет их национально-культурное самоопределение и лишает ощущения принадлежности

к своей культуре (a sense of belonging). Так, например, исследования D. Tholin показывают, что на занятиях английским языком в Швеции каждая третья школа использует шведский язык и шведскую культуру в качестве ориентира обучения и воспитания [28]. Психолингвистические исследования показывают, что переключение кодов на занятиях по английскому языку можно считать закономерным явлением. В этой связи представляет интерес проблема выбора учителями языка общения с обучающимися на уроках иностранного языка.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что проблема предметно-интегрированного обучения широко обсуждается в науке. Метод разработан в рамках теории

билингвизма в различных его формах, оказывающих положительное влияние на формирование языковых и личностных навыков обучающихся различных уровней. Искусственный билингвизм является основой учебного билингвизма, формирующего принцип интегративного языкового обучения. В свою очередь, межпредметная интеграция с использованием иностранного языка предполагает учет принципов учебного билингвизма с опорой на родной язык, что является личностно и лингвистически развивающим фактором для обучающихся. Само предметно-интегрированное обучение – это метод, у которого большое будущее, связанное с тем, что интеграция в обучении позволяет формировать единую картину мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сигуан, М. Образование и двуязычие: пер. с фр. / М. Сигуан, У.Ф. Макки. – М.: Педагогика, 1990. – 180 с
2. Шумская, О.А. Влияние родного языка на изучение иностранного языка / О.А. Шумская, И.Г. Придворева. — Текст: непосредственный // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, ноябрь 2018 г.). — Краснодар: Новация, 2018. — С. 5-7. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/309/14647/> (дата обращения: 27.10.2024).
3. Ball, P. How do you know if you're practicing CLIL? [Электронный ресурс] / P. Ball. — URL: <http://www.onestopenglish.com/clil/metodologu/-articles/article-how-do-you-know-if-youre-practising-clil/500614.article>
4. Bergmann C., Sprenger S. Schmid S. The impact of language co-activation on L1 and L2 speech fluency // Acta Psychologica. 2015. Vol. 161. P. 25-35.
5. Bilingualism And the Brain, SMU Assistant Professor Yang Hwajin, Singapore Management University, March 23, 2015
6. Brandon D., Tullock M. F.-V. The Role of Previously Learned Languages in the Thought Processes of Multilingual Writers at the Deutsche Schule Barcelona // Research in the Teaching of English Volume. 2013. № 47 (4). P. 29-41.
7. Coyle, D. CLIL – a pedagogical approach [Электронный ресурс] / D. Coyle // Encyclopedia of Language and Education. – Springer, 2008. — URL: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-0-387-30424-3_92
8. Coyle, D. CLIL [Текст]: Content and language Integrated Learning /D. Coyle, P. Hood, D. Marsh. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 170 p.
9. Darn, S. Content and Language Integrated learning [Электронный ресурс] / S. Darn. — URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/content-language-integrated-learning>
10. Dewaele J. Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the language mode continuum // Cross-linguistic influence in third language acquisition. Psycholinguistic Perspectives. Bristol. Multilingual Matters. 2001. P. 69-89.
11. Fabbro F. The Neurolinguistics of Bilingualism. N.Y.: Psychology Press, 2013.
12. Garcia O., Kleifgen J. Educating Emergent Bilinguals. N.Y.: Teachers College Press, 2010.
13. Goral M., Levy E., Oblor L. Neurolinguistic aspects of bilingualism // International Journal of Bilingualism. 2002. Vol. 6 (4). P. 211-440.
14. Grever V., Laurence J., Rydland V. Bilingual preschool children's second-language vocabulary development: the role of first-language vocabulary skills and second-language talk input // International Journal of Bilingualism. 2016. Vol. 20 (2). P. 1-17.
15. Graddol, D. English Next, British Council Publications [Электронный ресурс] / D. Graddol. — URL: https://www.academia.edu/12530018/English_Next_by_David_Graddol
16. Jacob, Gunnar. (2009). The role of native language in second-language syntactic processing. Unpublished doctoral dissertation, University of Dundee, Scotland.
17. Kaan, Edith, Ballantyne, Jocelyn C. & Wijnen, Frank (2015). Effects of reading speed on second-language sentence processing. Applied Psycholinguistics. 36(4), 799 – 830.
18. Kempert S. Children's scientific reasoning in the context of bilingualism // International Journal of Bilingualism. 2015. № 19 (6). P. 646-664.
19. Krashen S. Applying the comprehension hypothesis: some suggestions // International Journal of Foreign Language Teaching. 2004. Vol. 1. P. 21-29.
20. Krashen S., Brown C. The ameliorating effects of high socioeconomic status: a secondary analysis // Bilingual Research Journal. 2005. Vol. 29 (1). P. 185-196.
21. Lasagabaster D. The use of L1 in CLIL classes: the teachers' perspective // Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning. 2013. № 6 (2). P. 1-21. 250 p.
22. Lin L., Johnson C. Mandarin-English bilingual vocabulary development in an English-immersion preschool: how does it compare with monolingual development? // Internat19. Robertson L., Drury R., Cable C. Silencing bilingualism: a day in a life of a bilingual practitioner // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2014. Vol. 17 (5). P. 610-623.
23. Marsh, D. 2002. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension - Actions, Trends and Foresight Potential
24. Rankin J., Grosso S., Reiterev S. Effect of L1 co-activation on the processing of L2 morpho-syntax in German-speaking learners of English // Proceedings of the 13th

- Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference. Somerville. MA, 2016. P. 196-207.
25. Riehl C. Code-switching in Bilinguals: Impacts of Mental Processes and Language Awareness // Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism. Somerville, MA: Cascadia Press, 2005. P. 45-59.
26. Roselli M., Ardila A., Turado M. Cognate facilitation effect in balanced and non-balanced Spanish-English bilinguals using the Boston Naming Test // International Journal of Bilingualism. 2014. Vol. 18 (6). P. 649-662.
27. Swain, M. Discovering successful second language teaching strategies and practices [Текст]: From programme evaluation to classroom experimentation and a response / M. Swain, R. K. Johnson // Journal of Multilingual and Multicultural Development. – 1996. – V. 17, № 2. – P. 89-104
28. Tholin J. «Swedishness» as a norm for learners of English in Swedish schools: a study of national and local objectives and criteria in compulsory schools // Scandinavian Journal of Educational Research. 2014. Vol. 58 (3). P. 39-45.
-

© Гусева Татьяна Константиновна (tkguseva@sfedu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОМОЩЬЮ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ

FORMATION OF BASIC COMMUNICATION AND SPEECH SKILLS AND FOREIGN LANGUAGE SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN USING SENSORY STANDARDS

I. Yevtushenko

E. Bekhtereva

I. Kolosova

I. Ivanova

M. Tereshchenko

Summary: In the text of this publication, an attempt is made to consider the problem of the formation of basic communicative and speech skills and skills of a foreign (Chinese) language in preschool children through sensory standards.

The article provides a brief theoretical analysis of the scientific research of modern foreign and domestic scientists. The characteristic of the basic concept of "basic communication and speech skills and abilities" is given. The text contains a summary of the research materials confirmed by the result. The choice of diagnostic tools is justified and diagnostic results are presented. The article also describes the process of implementing games and game exercises. For clarity, the diagnostic results of the ascertaining and control stages are presented in the form of tables and a figure. Conclusions based on the results of the study are formulated. The practical significance of the study for the prospects of developing the affected issues is also indicated.

Keywords: sensory standards, communicative and speech skills, preschool age, games and game exercises.

Евтушенко Ирина Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (Челябинск)
evtushenkoin@cspu.ru

Бехтерева Елена Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (Челябинск)
bekhterevaen@cspu.ru

Колосова Ирина Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (Челябинск)
kolosovaiv@cspu.ru

Иванова Ирина Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (Челябинск)
ivanovayu@cspu.ru

Терещенко Марина Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (Челябинск)
tereshenkomn@cspu.ru

Аннотация: В тексте данной публикации предпринята попытка рассмотрения проблемы формирования базовых коммуникативно-речевых навыков и умений иностранного (китайского) языка у детей дошкольного возраста через сенсорные эталоны.

В статье приведен краткий теоретический анализ научных исследований современных зарубежных и отечественных ученых. Приведена характеристика основного понятия «базовые коммуникативно-речевые навыки и умения». Текст содержит краткое изложение материалов исследования, подтвержденных результатом. Обоснован выбор диагностического инструментария и приведены результаты диагностики. Также в статье описан процесс реализации игр и игровых упражнений. Для наглядности результаты диагностики констатирующего и контрольного этапа представлены в виде таблиц и рисунка. Сформулированы выводы по результатам исследования. Также обозначена практическая значимость исследования для перспективы разработки затронутой проблематики.

Ключевые слова: сенсорные эталоны, коммуникативно-речевые умения и навыки, дошкольный возраст, игры и игровые упражнения.

Введение

На сегодняшний день в условиях глобализации все чаще в различных контекстах упоминается важность формирования межкультурной коммуникации подрастающего поколения. Стратегическое сотрудничество России и Китая рассчитано на долговременную перспективу, поэтому изучение китайского языка представляется нам весьма актуальным.

Раннее обучение иностранным языкам является предметом изучения как отечественных, так и зарубежных ученых (В.Н. Мещерякова, И.Л. Шолпо, З.Я. Футерман, М.А. Хасанова, Кэрл Рид и Диана Вэбстер) [1].

В отечественной и зарубежной науке и практике позиции относительно «сензитивности» возраста в изучении иностранного языка неоднозначны (Л.С. Выготский, И.В. Вронская, Г. Доман, М. Ибука и др.). Одна позиция строится на том, что раннее обучение можно обсуждать только в том случае, если имеется в виду «знакомство» с иностранным языком детей дошкольного возраста (И.Л. Шолпо, М.А. Хасанова и др.) [1]. Другая позиция указывает на то, что обучение иностранному языку целесообразно начинать только с младшего школьного возраста (Н.Д. Гальскова и З.Н. Никитенко и др.). Безусловно, подчеркнем, раннее обучение иностранному языку способствует интеллектуальному росту детей, ускоряет их языковое развитие; формирует важные элементы социальной компетенции, облегчает раннюю интеграцию в поликультурном пространстве современного мира и в перспективе дает возможности карьерного роста. Отметим при этом, что цель обучения иностранному языку как в первом, так и во втором случае заключается в формировании базовой иноязычной коммуникативной компетенции. Благодаря именно базовой компетенции обучающиеся в перспективе приобретают способность осуществлять иноязычное межкультурное и межличностное общение [2,3].

Под иноязычной коммуникативной компетенцией предполагают развитие коммуникативных умений в основных видах речевой деятельности: говорении, аудировании, чтении и письме. Базовыми коммуникативно-речевыми навыками и умениями выступают речевые навыки и умения, которые готовят обучающихся к последующему этапу изучения языка.

Трудности в изучении китайского языка обусловлены противоречием между существующей востребованностью в обучении детей старшего дошкольного возраста китайскому языку и недостаточной программно-методической сопровождающей применительно к дошкольному возрасту; кратковременностью занятий, а также кадровым «дефицитом» педагогов по китайскому языку со знанием особенностей детей дошкольного возраста

[3,4].

Зачастую изучение иностранного языка проходит по одной и той же модели и строится на однообразном языковом материале (Арекеева Ю.Е., Емельянова И.Е., Ху Чжиюань, Даринская Л.А. и др.). Дети дошкольного возраста не могут долго удерживать внимание на каком-то одном виде деятельности, при этом очень легко приобретают основные представления из окружающей их предметной действительности посредством своих сенсорных анализаторов. Такую смену работы анализаторов, как нам кажется, могут предоставить разнообразные игровые ситуации и предметов окружающей среды, включающие элементы сенсорных эталонов. Дошкольник утомляется от однообразия и хорошо запоминает только то, что вызывает у него интерес и эмоциональный отклик, иными словами, является «раздражающим фактором». Обращение к игровым приемам и наглядности мобилизует внимание детей, помогает им сосредоточиться, легче и прочнее усвоить материал [5].

Методология

Теоретико-методологическое изучение проблемы позволило приблизиться нам к цели и траектории практической части вопроса.

Цель статьи- изучение возможностей игр и игровых упражнений, и их влияние на «объективное восприятие» детьми базовых коммуникативно-речевых навыков и умений. Постановка цели помогла определить задачи поэтапных действий:

1. Проведение диагностического этапа изучения имеющегося уровня китайского языка
2. Анализ результатов, тактика направлений дальнейшей работы.
3. Проведение экспериментальной работы для определения динамики.

Диагностический инструментарий, позволивший нам приблизиться к цели и решению задач исследования, диагностика, предложенная К.В. Мироновой в программе «Программа обучения дошкольников китайскому языку и культуре Китая» [6]. Следует отметить, что решение поставленных нами задач преимущественно ориентировано на фактический уровень китайского языка. В исследуемых группах, проводимая нами работа по реализации игр и игровых упражнений осуществлялось с сентября 2023 по май 2024 года в рамках преддипломной практики студентами факультета дошкольного образования с двумя профилями подготовки: Дошкольное образование. Иностранный язык (Китайский язык). Для исследования мы взяли две группы детей (16-ЭГ и 14-КГ) уже изучающих китайский язык по программе дополнительного образования «Веселый китайский».

Результаты

Для изучения фактического уровня китайского языка у детей старшего дошкольного возраста в декабре была проведена диагностика уровня начальных знаний в ходе индивидуальной беседы и игровых упражнений с каждым ребёнком, что позволило нам выявить имеющийся уровень базовых коммуникативных умений и навыков.

Необходимый минимум выполненных респондентом

заданий выражался:

- Высокий уровень: максимальное количество -20 баллов.
- Средний уровень: максимальное количество -15 баллов.
- Низкий – максимальное количество- 10 баллов [6].

Полученные результаты указывают, в целом, что на начало работы группы идентичны по всем показателям: у подавляющего числа детей выявлен средний, низкий

Таблица 1.

Результаты диагностики на начальном этапе в экспериментальной группе.

№	Вопросы и задания для диагностики				Итоговый показатель по каждому обучающемуся
	Аудирование	Практическое задание (говорение)	Теоретические вопросы	Воспроизведение аудио материала	
1	3	4	5	2	14
2	1	1	2	3	7
3	4	3	3	1	11
4	2	3	3	1	9
5	1	2	3	1	7
6	4	3	2	1	10
7	3	2	2	1	8
8	4	5	4	4	17
9	4	2	2	1	7
10	4	4	5	3	16
11	5	4	4	5	18
12	2	1	3	3	9
13	5	4	4	4	17
14	3	4	4	5	16
15	1	1	2	5	9
16	1	4	2	1	8

Таблица 2.

Результаты диагностики начальном этапе в контрольной группе.

№	Вопросы и задания для диагностики				Итоговый показатель по каждому обучающемуся
	Аудирование	Практическое задание (говорение)	Теоретические вопросы	Воспроизведение аудио материала	
1	3	4	5	3	15
2	5	4	3	4	16
3	1	1	3	2	7
4	1	1	2	4	8
5	2	4	3	2	11
6	1	1	4	2	8
7	3	2	3	5	13
8	3	5	4	5	17
9	3	4	5	4	12
10	1	1	4	3	9
11	1	1	3	2	7
12	1	2	1	2	6
13	5	4	4	5	18
14	2	1	1	2	8

Таблица 3.

Дидактические игры для обучения лексике китайского языка.

Тема	Название игр
Цвет	«Запомни карточки», «Найди пару», «Есть или нет», «Снежный ком», игры с иероглифами (обведи/закрась/найди выход из лабиринта и т.д.), активные игры с мячом (словесные игры), «Какого цвета предметы в нашей группе», «Опиши по памяти», «Волшебные краски», «Разноцветные иероглифы», «Лесные дорожки»
Форма	«Угадай что спрятано», «Чего не хватает», «Запомни карточки», «Найди пару», «Есть или нет», «Снежный ком», игры с иероглифами (обведи/закрась/найди выход из лабиринта и т.д.), активные игры с мячом (словесные игры), «Чудесный мешочек», «Опиши по памяти», «Выложи по контуру», «Сложи картинку», «Послушай – угадай», «Лесные дорожки»
Величина	«Найди пару», игры с иероглифами (обведи/закрась/найди выход из лабиринта и т.д.), активные игры с мячом (словесные игры), «Опиши по памяти», «Большой – маленький», «Сложи картинку», «Шерсть, перо, ткань» (на ощупь), «Найди отличия»
Фактура	«Найди пару», «Есть или нет», игры с иероглифами (обведи/закрась/найди выход из лабиринта и т.д.), активные игры с мячом (словесные игры), «Найди отличия», «Чудесный мешочек», «Опиши по памяти», «Выложи по контуру», «Послушай – угадай», «Шерсть, перо, ткань» (на ощупь), «Исключи лишнее»

Таблица 4.

Подбор лексики для тем по обучению китайскому языку.

Тема	Лексика
Цвет	Белый, черный, желтый, оранжевый, красный, зеленый, синий, фиолетовый, розовый, коричневый, золотой, серебряный 白色, 黑色, 黄色, 橙色, 红色, 绿色, 蓝色, 紫色, 粉色, 棕色, 金色, 银色
Форма и фигуры	Шар, куб 球, 立方 Круг, квадрат, треугольник, прямоугольник 圆, 正方形(形), 三角, 矩形
Величина	Сравнение через 比 Большой/маленький 大小
Фактура	Твердое/мягкое 硬的, 软的

уровень владения китайским языком. Отчасти это объясняется непродолжительностью проводимой работы, недостаточностью методических разработок, учитывающих именно специфику работы с детьми дошкольного возраста.

Полученные диагностические данные позволили спроектировать траекторию дальнейшему работы и перейти к формирующему этапу, который направлен на реализацию игр и игровых упражнений и решение задач.

Для развития зрительных способностей и тренировки мелкой моторики нами были подобраны настольные игры, способствующие различению и нанизыванию цвета (8-10), контрастных размеров (большой и маленький), формы (шар, куб, кирпичик). Практиковали дидактические игры направленные на усвоение формы, размера и т.д. Например: «Собери любой предмет»; «Строитель»; «Волшебная мозаика»; «Цветные квадраты»; «Квадратные забавы», «Матрёшки»; «Шары»; «Строитель» и т. д.

Подобранные дидактические игры, включающие знакомые сенсорные эталоны, мы адаптировали под обучение лексических навыков китайского языка.

Предложенные игры не вызывали у детей особых трудностей, так как русскоязычный аналог данных слов знаком детям в силу их возраста, поэтому мы адаптировали их под обучение лексике китайского языка. Сочетание знакомых, отработанных тем в новых незнакомых условиях повышает в детях интерес, пробуждает в них активность для решения поставленных задач.

Предлагаемые детям игровые задания являются достаточно простыми, чтобы привести в действие интеллектуальные силы детей, и в то же время достаточно трудными, чтобы дети были заинтересованы в их выполнении. Объём учебного содержания определяется с учётом возможностей их высшей нервной деятельности.

Согласно этапам проведения игр, перед дидактическими играми мы спрашиваем: «准备好了吗? "zhǔnbèi hǎole ma «Вы готовы?». Дети отвечают: «准备好了! "zhǔnbèi hǎole «Готовы!». Чтобы активизировать внимание детей и настроить их на игровое общение, можно повторить этот вопрос 2–3 раза, задавая его то громче, то тише; дети должны отвечать так же громко, как он задан: например, если вопрос задан шёпотом, дети тоже отвечают шёпотом.

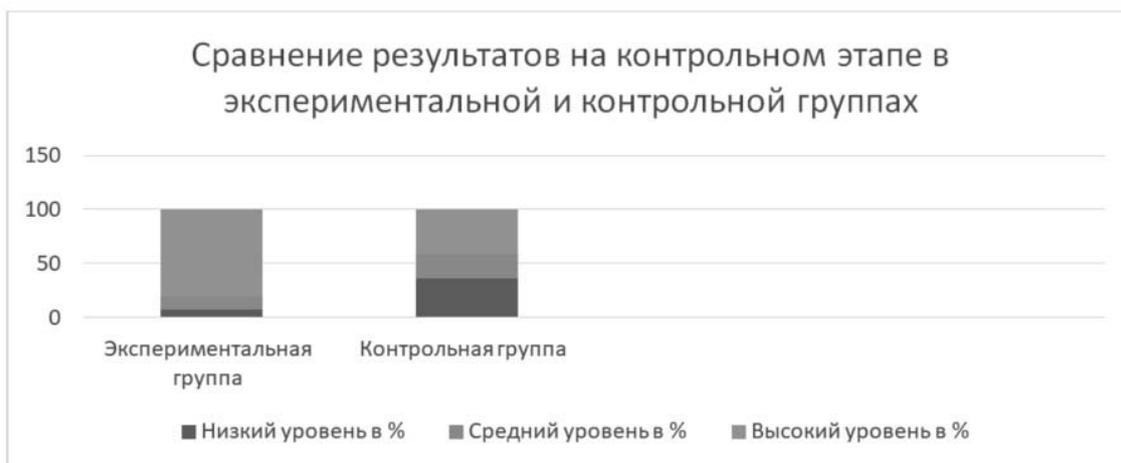


Рис. 1. Сравнение данных в экспериментальной группе

Также применялись игры на умения выбирать фигуры на ощупь по зрительно воспринимаемому образу; на формирование у детей представление о собственном теле, с помощью тактильных ощущений; на развитие у детей слуха и внимания, узнавание по голосу своих сверстников, педагогов; на закрепление знание цвета и геометрических фигур; на умение анализировать и соблюдать последовательность узора, развитие зрительного восприятия и внимания, определения на ощупь материала различной текстуры; на развитие зрительного восприятия, пространственных представлений, наглядно-образного мышления, внимания; на умение детей передвигаться в пространстве, сохраняя и меняя направление в соответствии с указаниями педагога, с учетом ориентира, употреблять в речи пространственную терминологию и т.д. [7,8].

Не менее интересным получился опыт по использованию игр В.В. Воскобовича, которые прекрасно вписываются в тематику нашего исследования и дают широкое поле для изучения лексики китайского языка, так как их можно трансформировать под разные темы.

В свободном доступе для детской деятельности вне занятий мы предложили работу в раскрасках – штриховка иероглифов; пальчиковая гимнастика – шнуровка; игры с конструктором – мозаика; лепка (иероглифика) из глины и пластилина; цветные клубочки ниток; работа с ножницами (вырежи иероглиф по контуру) [9,10].

Обсуждение

Результаты контрольного этапа работы представлены на рисунке1. Для чистоты результата мы сравнили экспериментальную и контрольную группы на констатирующем этапе. В группах относительно друг друга полученные результаты значительно различны. Мы видим, что уровень базовых коммуникативно-речевых навыков

в экспериментальной группе значительно выше, чем в контрольной группе.

В то время как в контрольной группе количество детей (в %) на низком и высоком уровне примерно одинаково, в экспериментальной группе наблюдается значительное превалирование детей (в %) на высоком уровне.

Количество детей с высоким уровнем в экспериментальной группе возросло на 36%. Показатели на среднем уровне равны 7%, показатели количества детей на низком уровне различаются на 43%. Таким образом, мы видим положительные изменения в экспериментальной группе. В контрольной же группе, проанализировав данные, мы пришли к выводу, что изменения по сравнению с экспериментальной группой незначительны. На высоком уровне произошел прирост на 7%, средний изменился на 1%, на низком уровне разница составила 6%, что говорит о незначительных изменениях.

Результаты

Таким образом, мы можем заключить, что предложенные игры, игровые упражнения доказали свою эффективность. К концу практики дети овладели базовыми коммуникативно-речевыми навыками, необходимыми для ведения простого диалога на китайском языке в объеме пройденной тематики.

Результаты исследования могут послужить основой для разработки методических рекомендаций, направленных на формирование базовых коммуникативно-речевых навыков и умений у детей дошкольного возраста. Рекомендации могут быть использованы студентами в рамках производственной практики «Преподавание иностранного языка», а также педагогами системы дошкольного образования и дополнительного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бу Р.Х. Проблемы преподавания китайского языка детям младшего школьного возраста // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнала. 2020. - №10 (51)
2. Семенова Т.М. Обзор исследований в области методики преподавания китайского языка // Молодой ученый. 2021. № 12 (47). С. 510-512.
3. Ван Т. Изучение китайского языка в школах Российской Федерации: состояние и тенденции // Международные отношения. 2024. № 2. С. 1-10
4. Пантелеева Н.В. Китайский язык для малышей. Особенности обучения детей дошкольного возраста. – 2-е изд., испр. и доп.: Издательский дом «ВКН». 2022. - 96 с
5. Даринская Л.А., Вэй Линьлу. Возможности применения дидактических игр в развитии речевых умений российских дошкольников в процессе обучения китайскому языку // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т.8. (В.2). – С. 138-146.
6. Миронова К.В. Программа обучения дошкольников китайскому языку и культуре Китая: Издательский дом «ВКН». – 2020. – 122 с
7. Евтушенко И.Н. Предметно-развивающая среда как условие сенсорного воспитания детей дошкольного возраста / И.Н. Евтушенко, О.А. Чичиланова // Актуальные проблемы науки в студенческих исследованиях. 2017: мат-лы IV Всерос. оч.-заоч. науч.-практ. конф. – Сургут: РИО СурГПУ, 2017. – С. 448-451.
8. Евтушенко И.Н. Воспитание сенсорной культуры детей 2-3 лет / И.Н. Евтушенко, О.А. Чичиланова // Актуальные проблемы науки в студенческих исследованиях – 2017: мат-лы IV Всерос. оч.-заоч. науч.-практ. конф. – Сургут: РИО СурГПУ, 2017. – С. 451-456.
9. Евтушенко И.Н. Предметно-пространственная среда с элементами педагогической системы Марии Монтессори как условие сенсорного развития детей раннего / И.Н. Евтушенко, М.О. Хардина // Актуальные проблемы дошкольного образования: основные тенденции и перспективы развития в контексте современных требований: мат-лы XIV Междунар. науч.-практ. конф. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Цицеро». 2016. – С. 441-444.
10. Евтушенко И.Н. Развивающая среда как условие сенсорного развития детей / И.Н. Евтушенко, Е.Ю. Димитрюк // Актуальные проблемы дошкольного образования: современные концепции и технологии дошкольного образования: мат-лы XV Междунар. науч.-практ. конф. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Цицеро». 2017. – С. 156-159.

© Евтушенко Ирина Николаевна (evtushenkoin@cspu.ru), Бехтерева Елена Николаевна (bekhterevaen@cspu.ru),
Колосова Ирина Викторовна (kolosovaiv@cspu.ru), Иванова Ирина Юрьевна (ivanovayu@cspu.ru),
Терещенко Марина Николаевна (tereshenkomn@cspu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ КРУГОВОЙ ТРЕНИРОВКИ ДЛЯ ОПТИМИЗАЦИИ ТРЕНИРОВОЧНОЙ НАГРУЗКИ ЛЫЖНИЦ В ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ПЕРИОДЕ

THE USE OF CIRCULAR TRAINING ELEMENTS TO OPTIMIZE THE TRAINING LOAD OF SKIERS IN THE PREPARATORY PERIOD

**A. Ermolaev
S. Savchenko**

Summary: The article highlights the issues of an individual approach to dosing the training load of skiers at the initial stage of training in a university setting. The peculiarity of the work lies in the fact that elements of a circular form of training are introduced into the training process, taking into account the selection of exercises of different effects applied in a certain sequence. The use of circular training elements allows you to individually dose rest intervals and the number of repetitions, which contributes to achieving a higher level of overall physical fitness.

Keywords: elements of circular training, physical qualities, load dosing, ski racers, individual approach.

Ермолаев Александр Петрович

старший преподаватель, Стерлитамакский филиал
Уфимского университета науки и технологий
aleks479@mail.ru

Савченко Светлана Валентиновна

к.пед.наук, Стерлитамакский филиал Уфимского
университета науки и технологий
savch-sveta7@yandex.ru

Аннотация: В статье освещаются вопросы индивидуального подхода к дозированию тренировочной нагрузки лыжниц на начальном этапе подготовки в условиях ВУЗа. Особенность работы заключается в том, что в тренировочный процесс вносятся элементы круговой формы тренировки с учетом подбора упражнений разного воздействия, применяемых в определенной последовательности. Использование элементов круговой тренировки позволяет индивидуально дозировать интервалы отдыха и количество повторений, что способствует достижению более высокого уровня общей физической подготовки.

Ключевые слова: элементы круговой тренировки, физические качества, дозирование нагрузки, лыжницы – гонщицы, индивидуальный подход.

Непрерывное повышение качества физической подготовленности и рост спортивного мастерства студентов высших учебных заведений требуют дальнейшего улучшения организации и методики преподавания, поиска новых средств, форм и методов учебно-тренировочной работы.

Специфическая особенность организации занятий лыжным спортом в большинстве вузов заключается в неоднородности состава групп по подготовленности, квалификации и возрасту. Это обстоятельство обуславливает необходимость индивидуального подхода к дозированию тренировочной нагрузки. Проблема же индивидуализации тренировочных воздействий в лыжном спорте разработана недостаточно. В методической литературе встречаются лишь отдельные указания на необходимость учета индивидуальных особенностей занимающихся,

В последние годы в подготовке отечественных и зарубежных спортсменов получила широкое распространение круговая форма тренировки [2]. Сущность ее заключается в подборе упражнений разного воздействия, применяемых в определенной последовательности при обязательном условии определенной дозировки для каждого спортсмена. Недостаток уже существующих раз-

работок круговой формы тренировки в лыжном спорте выражается в недооценке отдыха между упражнениями [4]. По нашему мнению, использование элементов круговой тренировки при индивидуальном дозировании количества повторений и интервалов отдыха позволит достигнуть более высокого уровня общей и специальной физической подготовленности занимающихся к началу основного периода.

Задачи нашего исследования заключались в выяснении влияния индивидуального дозирования нагрузки на уровень развития основных и специальных физических качеств лыжниц-гонщиц и на их функциональную подготовку, а также в оценке элементов круговой тренировки как одной из форм самостоятельных занятий студентов. Поставленные задачи решались путем педагогического эксперимента, в котором участвовали две группы - опытная и контрольная, по 12 человек в каждой из числа студенток Стерлитамакского филиала «Уфимского университета науки и технологий», занимающихся в группах спортивного совершенствования и имеющих II—III разряд по лыжному спорту. Различие заключалось в форме проведения занятий. В опытной группе применялись элементы круговой тренировки с индивидуальным дозированием нагрузки, а контрольная тренировалась по общепринятой методике.

Эксперимент продолжался в течение четырех месяцев (сентябрь — декабрь). В табл. 1 приведен объем тренировочной нагрузки, выполненный в подготовительном периоде. Объем и интенсивность тренировочной нагрузки в опытной группе различались. Мы разработали два варианта круговой тренировки с элементами упражнений на силу, быстроту, скоростную выносливость, а также включили специальные имитационные упражнения лыжника-гонщика.

Первый вариант круговой тренировки предполагает индивидуальное выполнение упражнений:

- 1 – бег 3x50 м с максимальной интенсивностью;
- 2 – прыжки в длину с места (6 - 8 раз);
- 3 – поднятие на переднюю часть стопы (20 раз);
- 4 – поочередные махи ногами (30 сек.);
- 5 – поднятие туловища из положения лежа на спине;
- 6 – из положения упора лежа сзади сгибание - разгибание рук;
- 7 – из положения сед углом скрестные движения ногами (30 - 50 сек.);
- 8 – 9 – бег в сочетании с имитацией лыжных ходов в подъем на дистанции 40 м;
- 10 – ходьба с восстановлением дыхания.

Таблица 1.

Объём тренировочной нагрузки лыжниц в подготовительном периоде в контрольной и экспериментальной группах.

Виды упражнений	Сентябрь	Октябрь	Ноябрь	Декабрь	Сумма
Количество занятий	9	13	12	12	48
	9	13	12	12	48
Бег на отрезках 30 - 100 м, км	2,0	2,0	2,0	2,0	8,0
	2,0	2,0	2,0	2,0	8,0
Бег на отрезках 300 -500 м, км	6,0	7,0	7,0	6,0	26,0
	7,0	7,0	7,0	6,0	27,8
Бег на отрезках 600 -1000 м, км	11,0	13,0	12,0	8,0	44,0
	11,0	13,0	10,0	8,0	42,0
Бег и ходьба с переменной интенсивностью, км	50,0	58,0	52,0	50	210
	50,0	56,0	54,0	50	210
Имитация лыжных ходов, часы	4,0	4,0	3,0	3,0	14,0
	4,0	4,0	3,0	3,0	14,0
Общеразвивающие и силовые упражнения, часы	5	5	4,0	4,0	18,0
	3	3	3,0	3,0	12,0

Таблица 2.

Результаты испытаний по общей физической подготовленности контрольной группы спортсменов.

Этап исследования	Бег 100 м, сек. X±G	Бег 1000 м, мин, сек. X±G	Прыжки в длину с места, см X±G	Сгибание и разгибание рук в упоре лежа, кол – во раз X±G	Приседание на одной ноге		Поднятие туловища из положения лежа на спине, ноги согнуты, руки за головой, кол – во раз X±G
					на правой, кол-во раз X±G	на левой, кол-во раз X±G	
в начале	16,7±0,2	4,23±0,6	179±2,8	9,3±4,0	14±1,4	14±1,1	55±2,5
в конце	16,6±0,2	4,19±0,6	186±2,4	10,2±3,7	17,6±0,7	16±1,4	58±1,3

Таблица 3.

Результаты испытаний по общей физической подготовленности опытной группы спортсменов.

Этап исследования	Бег 100 м, сек. X±G	Бег 1000 м, мин, сек. X±G	Прыжки в длину с места, см X±G	Сгибание и разгибание рук в упоре лежа, кол – во раз X±G	Приседание на одной ноге		Поднятие туловища из положения лежа на спине, ноги согнуты, руки за головой, кол – во раз X±G
					на правой, кол-во раз X±G	на левой, кол-во раз X±G	
в начале	16,8±0,6	4,17±0,3	181±3,1	7±1,3	15±0,8	13±1,4	50±2,3
в конце	16,5±0,5	4,08±0,3	197±2,3	10,6±1,4	18±1,5	16±1,1	56±2,2

Второй вариант круговой тренировки предусматривает выполнение упражнений в парах и с отягощениями 1 кг (манжеты с песком):

- 1 – бег 3x50 м с максимальной интенсивностью;
- 2 – сгибание и разгибание рук в упоре лежа, с отягощениями;
- 3 – ходьба в приседе с отягощениями;
- 4 – наклоны влево – вправо с сопротивлением партнера;
- 5 – выпады с продвижением вперед;
- 6 – в седе на скамейке (ноги закреплены) наклоны туловища назад;
- 7 – из исходного положения стоя имитация движений рук лыжных ходов с отягощениями;
- 8 – передвижение вперед при сопротивлении встречного партнера (10 м);
- 9 – приседы с выпрыгиванием вверх с отягощениями;
- 10 – ходьба с восстановлением дыхания.

На дистанции 1000 м определены 9 станций, где лыжницы выполняли запланированные упражнения. Величина нагрузки в каждом виде силовых упражнений определялась индивидуально, с ориентировкой на так называемый «максимальный тест», предусматривающий выполнение силовых упражнений в пределах 50–75% от максимально возможного числа повторений [3].

С ростом тренированности увеличивалось и количество повторений. Общеразвивающие и силовые упражнения, входившие в комплекс круговой тренировки, не вызывали высокой реакции сердечно-сосудистой системы. Частота пульса в среднем достигала 120–140 уд/мин. Такая частота оптимальна для начала повторного выполнения упражнений и поддерживает высокий уровень работоспособности [1]. Поэтому интервалы отдыха между выполнением силовых упражнений составляли лишь 10–15 сек. (время перехода с одного места занятий к другому).

Упражнения, направленные на развитие быстроты (бег 3x50 м с максимальной интенсивностью) и специальной выносливости (имитация на подъеме 6° длиной 40 м), вызывали существенную реакцию сердечно-сосудистой системы. Частота пульса достигала 168–186 уд/мин. При частоте сердечных сокращений 160–180 уд/мин отмечается наибольший ударный объем сердца, что обеспечивает высокую эффективность тренировочных воздействий [5].

Интервалы отдыха между упражнениями подбирались индивидуально для каждой спортсменки в соответствии с временем восстановления частоты сердечных сокращений до 120–126 уд/мин.

В ходе учебно-тренировочного занятия на элементы круговой тренировки отводилось 25–30% от обще-

го времени, что составило 25–35 минут. Эффективность тренировочного процесса во многом зависит от умения чередовать малые, средние и большие нагрузки в совершенствовании спортивно-технического мастерства. Использование элементов круговой тренировки на каждом учебно-тренировочном занятии позволило более эффективно реализовать задачи по достижению необходимых физических кондиций и совершенствованию технической подготовки лыжниц.

Такое построение тренировочных воздействий в опытной группе оказало положительное влияние на уровень развития физических качеств и функциональную подготовленность лыжниц-гонщиц. Оценка сдвигов в развитии физических качеств проводилась, путем анализа результатов контрольных испытаний, включавших следующие виды тестирования: на быстроту – бег 100 м; на выносливость – бег 1000 м; на силу мышц ног – прыжки в длину с места, упражнение приседание на правой и левой ноге; на силу рук – сгибание – разгибание из упора лежа; на силу мышц брюшного пресса – поднимание туловища из положения лежа.

Результаты контрольных испытаний представлены в табл. 2 и 3.

Как видно из табл. 2, во всех без исключения видах испытаний лыжницы контрольной группы улучшили свои результаты. Однако сдвиги по своей величине незначительны и статистически недостоверны.

В табл. 3 приведены аналогичные результаты опытной группы лыжниц. Так же, как и в контрольной группе, результаты улучшились по всем нормативам. В двух видах испытаний, а именно: в беге на 1000 м, в прыжках в длину с места улучшение результата статистически достоверно ($p < 0,05$). Несмотря на то, что в других видах испытаний разница исходных и конечных результатов была статистически недостоверной, в опытной группе можно отметить некоторое преимущество в росте этих показателей. Так, например, в контрольной группе время в беге на 100 м улучшилось на 0,1 сек.: было $16,7 \pm 0,2$, а стало $16,6 \pm 0,2$. В опытной же группе исходный результат был $16,8 \pm 0,2$, а в конце эксперимента время бега на 100 м улучшилось на 0,3 сек. – $16,5 \pm 0,1$.

Наибольший сдвиг в опытной группе был отмечен в прыжках. Это обстоятельство весьма ценно, так как прыжок в длину с места и приседания на одной ноге – специальные подготовительные упражнения лыжника-гонщика, объективно отражающие уровень развития силы основных работающих мышц ног при беге на лыжах.

Достоверное улучшение в беге на 1000 м в опытной группе ($p < 0,05$) свидетельствует о существенном росте общей выносливости. Абсолютный средний результат в

опытной группе лыжниц улучшился на 9 сек., в то время как в контрольной группе он возрос лишь на 4 сек.

Сравнительная характеристика результатов в тестировании на выносливость косвенно показала улучшение функциональной подготовленности студенток, активизацию адаптивных реакций организма на предложенную методику использования элементов круговой тренировки, способствующих увеличению производительности системы кровообращения и других регуляторных механизмов.

Результаты исследования свидетельствуют о наличии положительной связи между методикой проведения учебно-тренировочных занятий и динамикой роста показателей физической подготовленности спортсменок.

Таким образом, результаты исследования позволили прийти к следующим выводам.

1. Использование элементов круговой тренировки с индивидуальным дозированием нагрузки позво-

ляет более эффективно решать задачи подготовительного периода.

2. Для создания оптимального тренировочного режима в подготовительном периоде целесообразно включать упражнения круговой тренировки в отдельные учебно-тренировочные занятия в количестве не менее 25 – 30% от общего объема тренировочной нагрузки.
3. Разнообразные (рассчитанные на укрепление различных групп мышц и выполняемые в оптимальном для каждой спортсменки режиме) физические упражнения не вызывают отрицательных сдвигов в организме лыжниц-гонщиц, не создают местного мышечного утомления и монотонности в работе.
4. В процессе использования элементов круговой тренировки происходит «рассеивание» физической нагрузки на организм, что позволяет занимающимся адаптироваться к предложенным условиям и методам тренировочного занятия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большев А.С. Частота сердечных сокращений. Физиолого-педагогические аспекты [Текст]: учеб. пособие / А.С. Большев, Д.Г. Сидоров, С.А. Овчинников. Нижегород. гос. архитектур. - строит. ун-т: – Н. Новгород: ННГАСУ, 2017. – 76 с.
2. Кряж В.Н. Круговая тренировка в физическом воспитании студентов. - Минск: Вышэйшая школа, 1982. – 88 с.
3. Манжосов, В.Н. Тренировка лыжников-гонщиков (очерк теории и методики) / В.Н. Манжосов. – Москва: Физкультура и спорт, 1986. – 96 с.
4. Сидоров Д.Г. Методы спортивной тренировки. Физическая подготовка лыжников [Электронный ресурс]: учеб.-метод. пос. / Д.Г. Сидоров, В.М. Шукин, В.В. Карасев, В.А. Скузоватов; Нижегород. гос. архитектур. - строит. ун-т.- Н. Новгород: ННГАСУ, 2023 – 40 с.
5. Шлык Н.И. Вариабельность сердечного ритма и методы ее определения у спортсменов в тренировочном процессе: метод. пособие – Ижевск: Удмуртский университет, 2022. – 80 с.

© Ермолаев Александр Петрович (aleks479@mail.ru), Савченко Светлана Валентиновна (savch-sveta7@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОМПЛЕКСНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК СПОСОБ СТАНДАРТИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ШКОЛАХ ИСКУССТВ

Ильяшенко Александр Александрович

Аспирант, АОЧУ ВО «Московский финансово-юридический
университет МФЮА»
Beatlemandmb@mail.ru

COMPREHENSIVE EDUCATIONAL PROGRAM FOR PRESCHOOL CHILDREN AS A WAY TO STANDARDIZE CREATIVE ACTIVITIES OF PRESCHOOL CHILDREN IN ART SCHOOLS

A. Ilyashenko

Summary: Creative development is considered as a key component of children's comprehensive development, especially for preschoolers. The article examines the specifics of organizing children's creative development classes in a kindergarten and within the framework of a specific art school. It is concluded that art schools have great potential for successful children's creative development (material and technical equipment; teachers' qualifications, etc.), while kindergartens have a general education program that includes a wide range of creative activities for preschoolers (modeling, music, dance classes, etc.). The paper presents a draft program "Assorted Talents" for the comprehensive creative development aimed to standardizing the creative activities of preschoolers in art schools.

Keywords: pedagogy, aesthetic education, creative development, preschoolers, additional education.

Аннотация: Творческое развитие представляется одним из ключевых компонентов всестороннего развития детей, в т.ч. дошкольников. В статье рассматривается специфика организации занятий, направленных на творческое развитие детей в условиях детского сада и в рамках работы школы искусств. Сделан вывод о том, что школы искусств обладают большим потенциалом для успешного творческого развития детей (материально-техническое оснащение, квалификация педагогов и т.д.), в то же время в детских садах организована общеобразовательная программа, включающая в себя широкий спектр творческой деятельности дошкольников (лепка, музыка, ритмика и т.д.). В работе представлен проект программы по комплексному творческому развитию детей «Ассорти талантов», направленный на стандартизацию творческой деятельности дошкольников в школах искусств.

Ключевые слова: педагогика, эстетическое воспитание, творческое развитие, дошкольники, дополнительное образование.

Творчество является важным феноменом XXI века как для детей, так и для взрослых; долгое время оно считалось одним из ключевых аспектов деятельности человека во многих странах [1]. По мнению исследователей, ученых и философов разных эпох (Гегель Г., Ильин Е.П., Славенкин В.А. и др.), на творчество могут влиять генетические факторы, черты личности, когнитивные способности и факторы окружающей среды, среди которых общество является немаловажным. В отличие от формальной школьной среды, внешкольное (дополнительное) образование, как правило, более открытое, социально-интерактивное и ориентировано на обучающегося [2]. Дополнительное образование в сфере творческого развития дошкольников, как внешкольная неформальная образовательная среда, привлекает все больше внимания в последние годы.

Потенциальный положительный эффект от занятия детей в учреждениях дополнительного образования

творческой направленности может достигаться по нескольким причинам. Во-первых, такие занятия предоставляют детям свободу и достаточное количество времени для реализации собственных интересов посредством творческого проявления. Во-вторых, творческая атмосфера может создать вдохновляющую среду, которая способствует отражению практического применения полученных во время обучения навыков (например, участие детей в художественных выставках, конкурсах творческого мастерства и т.д.). В-третьих, детские учреждения дополнительного образования предлагают натуралистическую обстановку, где обучающиеся могут взаимодействовать с родителями, педагогами, сверстниками и деятелями искусства. Одним словом, такие учреждения могут сформировать уникальную среду, где дети, родители, педагоги, графические дизайнеры и другие смежные специалисты могут работать вместе, чтобы повысить интересы детей, развить креативность и мотивацию к участию в творческой деятельности [2].

Среди исследователей понятие «творческая деятельность» рассматривается по-разному. Так, в самом общем плане, согласно дефиниции «Большого психологического словаря», творчество рассматривается как «практическая или теоретическая деятельность человека, в которой возникают новые (по крайней мере, для субъекта деятельности) результаты (знания, решения, способы действия, материальные продукты)» [3]. Основываясь на данном понятии, очевидно, что творчество обычно рассматривается как единство двух аспектов: процесса (деятельность) и результата (конечный продукт).

Так, Е.Г. Калужная в своем исследовании дает дефиницию понятия «художественно-творческая деятельность», поскольку считает, что реализация творческого процесса невозможна без художественной составляющей, и определяет данное понятие как «художественно-творческая деятельность», характеризуя его следующим образом: «обладающий потенциалом для самоактуализации личности вид ее активности, направленный на создание и/или восприятие произведения искусства, продуктов художественного творчества с целью генерирования новых смыслов, внесения новизны в уже имеющийся продукт деятельности средствами художественного освоения мира» [4].

В данном понятии раскрывается важный компонент творческого развития – креативность, который Е.Г. Калужная условно называет «генерирование новых смыслов». Многие ученые и исследователи часто отождествляют понятия «креативность» и «творческое развитие», рассматривая их в качестве синонимов. Однако, на наш взгляд, данные термины не являются идентичными.

Креативность (от лат. *creatio* - созидание) – «творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к продуцированию принципиально новых идей и входящие в структуру одаренности в качестве независимого фактора» [3]. Отсюда, креативность может рассматриваться как компонент творческой деятельности индивида, который отвечает за создание новых идей и их последующее воплощение в соответствии с авторской задумкой. Именно на данном процессе и основывается процесс творческой деятельности.

Творческое развитие детей является ключевым аспектом в онтогенезе в период раннего и позднего дошкольного возраста (3-6 лет). Так, Лемеш Е.В. пишет о том, что «раннее развитие детей является основой для творческого развития личности» [5]. Многочисленные исследования [1; 2; 4; 5] подтверждают тот факт, что дети, которые посещали творческие коллективы, в т.ч. школы искусств, в период предшкольного обучения, гораздо лучше адаптируются к школе, а также имеют более развитые навыки креативного и творческого мышления, чем их сверстники без дополнительного творческого об-

разования. При этом важно отметить, что более высокие результаты получали обучающиеся, посещающие более одной программы творческого развития [4].

Впрочем, творческой деятельности дошкольников уделяется внимание не только в дополнительном образовании.

Основным местом обучения и воспитания детей дошкольного возраста были и остаются дошкольные образовательные организации (ДОО). В них также, как и в учреждениях дополнительного образования, существует множество всевозможных направлений и форм деятельности, основанных на творческом процессе. К тому же, содержание образовательных программ в ДОО строго определено и подчинено ФГОС ДО, а с 25.11.2022 Примерная основная образовательная программа дошкольного образования заменена на Федеральную образовательную программу дошкольного образования, ставшую обязательной с 1 сентября 2023 года, что дает преимущество ДОО в виде четко определенной системы и требований.

Однако, основным и неоспоримым преимуществом учреждений дополнительного образования является их профессиональная направленность, выраженная в кадровом, материально-техническом и финансовом обеспечении. То есть, школа искусств – это место, где ребенку не только предоставляется возможность для занятий творческой деятельностью, но и происходит это на высоком качественном уровне.

В рамках подготовки выпускной квалификационной работы нами было проведено исследование, направленное на выявление влияния творческой деятельности на развитие детей дошкольного возраста в системе дополнительного образования. В процессе опытно-экспериментальной работы нам удалось провести сравнительный анализ деятельности программ дополнительного образования детей дошкольного возраста в условиях ГБУДО г. Москвы «ДШИ Центр» и дошкольного корпуса «Сказка» ГБОУ г. Москвы «Школа № 69 имени Б.Ш. Окуджавы», где были получены следующие выводы:

- дополнительное творческое развитие в рамках общеобразовательного учреждения (детского сада), а также дополнительное образование в школе искусств (ГБУДО г. Москвы «ДШИ Центр»), для детей дошкольного возраста осуществляются на коммерческой основе (по договорам оказания платных услуг);
- перечень программ дополнительного творческого развития в ГБУДО г. Москвы «ДШИ Центр» значительно превосходит количество программ, реализуемых в рамках детского сада (12 – школа искусств; 4 – детский сад) из них: программы по профилю «раннее развитие художественных спо-

собностей» (3 – школа искусств; 1 – детский сад); профиль «музицирование» (4 – школа искусств; 2 – детский сад); профиль «хореография» (5 – школа искусств; 2 – детский сад);

- профильная квалификация педагогов по творческому развитию в ГБУДО г. Москвы «ДШИ Центр» находится на высоком уровне (согласно анкетированию педагогов, 90% респондентов ГБУДО г. Москвы «ДШИ Центр» отметили, что за последние 3 года у них была возможность принять участие в мероприятиях по повышению квалификации в сфере творческой деятельности в рамках дополнительного образования, в то время как педагоги детского сада имели возможность повысить свою квалификацию только по таким направлениям как «здоровьесберегающие технологии», «взаимодействие с детьми», «современные компьютерные технологии» и др.);
- при этом результаты исследования продемонстрировали, что занятия по дополнительному творческому развитию дошкольников пользуются популярностью как в школе искусств, так и на базе детского сада.

Однако, несмотря на представленные факторы и основанную пользу от занятий творчеством, можно выделить две основных проблемы современного дошкольного дополнительного образования:

1. отсутствие системности, разрозненность программ и технологий их реализации в учреждениях, осуществляющих деятельность по творческому развитию детей,
2. реализация образовательных программ исключительно за счет средств физических лиц (платно).

В настоящее время специализированные учреждения дополнительного образования разрабатывают собственные программы, требования к структуре и содержанию которых носят рекомендательный характер.

Таким образом, возникает противоречие между важностью творческого развития детей дошкольного возраста и отсутствием единых требований к организации процесса обучения в школах искусств, которые будут направлены на создание равных возможностей для творческой деятельности дошкольников.

Основываясь на теоретико-методологическом анализе, основными факторами «успешности» обучения дошкольников, являются: соблюдение общедидактических принципов («от простого к сложному», принцип индивидуального подхода и т.д.), применение вовлекающих активных методик обучения (игровые, интерактивные и т.д.), а также комплексность, что способствует не только узконаправленному развитию (например, обучению чтению), но и общему развитию индивида.

Отсюда, в целях оптимизации и стандартизации критериев качества образовательного процесса, нами был разработан проект единой программы по комплексному развитию детей дошкольного возраста в системе дополнительного образования на основе творческой деятельности.

Проект программы основывается на результатах проведенного исследования, и включает в себя все три ключевых направления развития творческих способностей:

- раннее развитие художественных способностей;
- музицирование;
- хореография.



Рис. 1. Структура программы «Ассорти талантов»

Структуру программы по комплексному творческому развитию детей «Ассорти талантов» представим в виде рисунка (рис. 1).

При этом, комплексность предложенной программы заключается не только в объединении ключевых компонентов основных творческих направлений, но и в ее наполнении. Так, программа декоративно-прикладного искусства "Очумелые ручки" включает в себя сразу несколько элементов творческой деятельности дошкольников: обучение рисованию в различных техниках, лепке из пластилина, работа в технике аппликация и оригами. Занятия прикладным творчеством благоприятно воздействуют на развитие мелкой моторики рук, которая согласно многочисленным исследованиям ученых [6], активизирует работу обеих полушарий головного мозга.

Деятельность студии комплексного музыкального развития "Музыкальный Ключик" предполагает как развитие музыкального слуха и голоса посредством обучения пению, так и возможность попробовать себя в игре на различных музыкальных инструментах (пианино, гитара). Обучение музицированию способствует решению многих возможных проблем общего развития ребенка, например, логопедических. Посредством музыкальных занятий дошкольники овладевают навыками развития слуха, что способствует снижению вероятности возникновения дислексии (пропуск гласных букв при написании вследствие нарушения фонематического слуха) в рамках школьного обучения.

Обучение в студии хореографии и акробатического искусства направлено на общее физическое развитие и оздоровление детей, совершенствование танцевальных умений и навыков, обучение основам акробатики. Посредством данной деятельности дошкольники развивают свой телесно-кинестетический интеллект, когда они познают, вспоминают и воссоздают знания в теле. В этом отношении танцы, творческое движение и манипулятивные игры являются типами деятельности, которые часто способствуют активному использованию и развитию телесно-кинестетического интеллекта.

Возвращаясь ко второй проблеме, следует отметить, что, поскольку дополнительные занятия для детей дошкольного возраста организованы только на коммерческой основе, это влияет на возникновение социального неравенства и может быть источником финансовых сложностей среди социально незащищенных слоев населения, например, в многодетных семьях.

Поскольку 2024 год был объявлен президентом Российской Федерации «Годом Семьи», а одной из задач семьи в отношении детей определено: «создать максимальные условия для роста и развития ребёнка» [7], считаем обоснованным рассмотреть вариант внедрения инициативы апробации проекта комплексной образовательной программы творческого развития для детей дошкольного возраста в условиях учреждений дополнительного образования на бюджетной основе (за счет средств государственной поддержки).

Таким образом, разработанный проект программы по комплексному развитию детей дошкольного возраста в системе дополнительного образования на основе творческой деятельности в условиях учреждения дополнительного образования, способствует не только гармоничному и всестороннему развитию личности, но и дает возможность для «стандартизации» творческой деятельности дошкольников в школах искусств, т.е. потенциального выравнивания возможностей детей, проживающих в различных населенных пунктах.

Поскольку предложенная программа подразумевает совмещение воедино «стандартных» для школы искусств творческих направлений, предполагается, что она может быть реализована в любом учреждении дополнительного образования, где присутствуют соответствующие кадры (педагоги) и техническое оснащение (оборудование). Отсюда, комплексная программа дает возможность получить идентичный уровень дошкольного творческого развития как детям из крупных городов (например, Москва), так и на периферии (например, небольшие отдаленные села).

ЛИТЕРАТУРА

1. Желтухин Д.Н. Творчество как условие и способ развития личности // Вестник Самарского юридического института. 2021. - №1 (42). – С. 155-159.
2. Швацкий А.Ю. О развитии творческих способностей старших дошкольников в системе дополнительного образования / А.Ю. Швацкий // Психология способностей и одаренности: Сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции, Ярославль, 24–25 ноября 2022 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. 2022. – С. 396-399.
3. Большой психологический словарь. Онлайн-доступ. URL: https://gufo.me/dict/psychologie_dict/ (дата обращения: 18.09.24).
4. Калюжная Е.Г. Художественно-творческая деятельность: понятие, структура, педагогический потенциал // Человек в мире культуры. 2015. - №4 – С. 34-40.
5. Лемеш Е.В. Раннее развитие детей как основа творческого становления личности / Е.В. Лемеш // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2018. – № 8. – С. 112-114.

6. Митрошкина Е.Н. Развитие мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста посредством бисероплетения на занятиях в центре дополнительного образования / Е.Н. Митрошкина // Социально-культурная деятельность: векторы исследовательских и практических перспектив: материалы Международной научно-практической конференции, Казань, 15 мая 2023 года. – Казань: Казанский государственный институт культуры. 2023. – С. 478-482.
7. Официальный сайт «Год Семьи-2024». URL: <https://kremlin.ru/events/president/news/73297> (дата обращения: 18.09.24).
8. Поповицкая Н.В. Поликультурное воспитание дошкольника как поддержка успешной социализации личности // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2015. - №4 – С. 10-17.

© Ильяшенко Александр Александрович (Beatlemandmb@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ НА РАЗВИТИЕ СЕМЕЙНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кириченко Елена Борисовна

кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
ekirichenko74@mail.ru

THE INFLUENCE OF SOCIAL FACTORS ON THE DEVELOPMENT OF HOMESCHOOLING

E. Kirichenko

Summary: The form of family education in our country is becoming increasingly popular. Over the past decade, there has been a noticeable jump in the number of children enrolled in family education. If 3,940 people were registered in 2007, and in 2016 their number doubled to 8,452, then by the end of 2022 this figure already stands at about 64 thousand people [1,2]. The article attempts to answer the question – what is the reason for the growth of family education? Why do parents choose this form for their children? The social factors of the development of family education are revealed: digital and the informatization of education, the crisis in the education system, the popularization of alternative education, the pandemic. Social factors have an impact on the family, on its attitude to education. The article analyzes the reasons for the transition to family education, the analysis of which will make it possible to build a system of psychological and pedagogical support for parents in designing children's educational activities.

Keywords: family education, homeschooling, social factors, reasons for the transition to family education, alternative education, home schooling for children.

Аннотация: Форма семейного образования в нашей стране приобретает все большую популярность. За последние десятилетие заметен скачок в увеличении числа детей, обучающихся на семейной форме. Если в 2007 году было зарегистрировано 3940 человек, а в 2016 г. их численность увеличилась вдвое - 8452 человек, то на конец 2022 года эта цифра уже составляет около 64 тыс. человек [1,2]. В статье предпринята попытка ответить на вопрос – с чем связан рост семейного образования? Почему родители выбирают для своих детей данную форму? Выявлены социальные факторы развития семейного образования: цифровизация и информатизация образования, кризис в системе образования, популяризация альтернативного образования, пандемия. Социальные факторы оказывают влияние на семью, на ее отношение к образованию. В статье анализируются причины перехода на семейное образование, анализ которых позволит выстроить систему психолого-педагогической поддержки родителей по проектированию образовательной деятельности детей.

Ключевые слова: семейное образование, хоумскулинг, социальные факторы, причины перехода на семейное образование, альтернативное образование, обучение детей дома, родители хоумскулеров.

Семейное образование в нашей стране явление не новое, исторически сложившееся домашнее обучение было самой распространенной формой образования на Руси [3]. Возрождение семейного образования в России после полного запрета в советские годы началось с принятием в 1992 году «Закона об образовании», в котором впервые были представлены формы получения образования в образовательном учреждении: очная, очно-заочная (вечерняя), заочная; семейное образование, самообразование, экстернат [4].

В настоящее время форма семейного образования в нашей стране приобретает все большую популярность. По данным статистики Министерства просвещения в 2007 году было зарегистрировано 3940 человек, в 2016 г. их численность увеличилась вдвое - 8452 человек, в 2018 году – 24931, в 2021- 52648, а на конец 2022 года эта цифра уже составляет около 64 тыс. человек [1,2].

Мы видим, что за последнее десятилетие наблюдается существенный прирост количества обучающихся, состоящих на семейной форме образования. С каждым

годом число таких семей в разных регионах увеличивается и постепенно формируется определенная социальная группа людей с общими взглядами и идеями, с общими чертами и признаками, которая наполняет новым смыслом понятие «семейное образование». Под семейным образованием мы понимаем «социальное явление, характеризующее социальное взаимодействие людей, связанное с решением педагогических задач» [5].

Научная лаборатория семейного образования РАО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского в сентябре 2022 года начала работу по исследованию данного феномена: изучаются особенности организации семейного образования, причины перехода, родительские практики обучения. Регулярно проводятся анкетирования, опросы, интервью родителей, организуются круглые столы и фокус-группы, на которых обсуждаются проблемы семейного образования.

На основе анализа научной литературы и данных наших исследований мы выделили социальные факторы, которые обусловили рост численности обучающихся на

семейной форме образования. Рассмотрим их в данной статье.

Опыт организации процесса обучения детей дома, полученный родителями во время **пандемии**. Так, по данным официальной статистики в период пандемии возросла почти в 1,5 раза численность родителей, которые перевели своего ребенка на семейное образование и самообразование. По данным мониторинга НИИ ВШЭ наибольший прирост зафиксирован в сегменте учеников начальной школы [6]. Для некоторых семей опыт пандемии стал ценным уроком по переосмыслению ценностей образования, пересмотру принципов, содержания и организационных форм обучения, оценке влияния школы на психологическое благополучие ребенка и его самоорганизацию. Во время пандемии у родителей возникла необходимость самостоятельного использования электронных образовательных ресурсов при обучении детей и современных практик онлайн-обучения, при которых функции обучения делегируются педагогу вне школы. Такая практика привела некоторых родителей к пониманию процессов выстраивания обучения, осознанию выбора формы получения образования с учетом образовательных потребностей и интересов своего ребенка, проектированию индивидуальной образовательной деятельности в современных условиях [7].

Цифровизация и информатизация образования, широкое распространение онлайн-образования и различных форматов дистанционного обучения. На рынке образовательных услуг представлены разнообразные модели онлайн-обучения, организация образовательного процесса в дистанционном формате выстраивается под индивидуальный запрос конкретного ребенка и его родителей. Онлайн-формат обладает достаточно большим многообразием педагогических средств и ресурсов использования современных технологий обучения (мнемотехника, интеллект-карты, скорочтение, ТРИЗ и др.). Освоение образовательных программ начального, общего и среднего образования посредством дистанционных технологий является одной из востребованных образовательных услуг онлайн-школ. Современному школьнику формат онлайн-обучения наиболее доступен и привычен, ему предоставляется право выбора уровня сложности заданий, способов работы с учебным материалом, учитывается его индивидуальный темп освоения учебного материала, предоставляется тьюторское сопровождение. Поэтому процесс обучения может проходить достаточно эффективно, а результаты обучения могут не уступать очному обучению. Доступность образовательных платформ с возможностью прохождения промежуточной аттестации упрощает организацию образовательного процесса родителями и полностью переводит процесс получения образования вне школы.

Кризис в системе образования, обусловленный

его длительным реформированием, основой которого является введение новых подходов к организации образовательного процесса, к обновлению содержания учебных программ, стандартизации тестирования знаний, изменились общие принципы управления образованием. Безусловно, это отразилось и на увеличении учебной нагрузки на школьников. Современная школа переживает дефицит в педагогических кадрах: введение новых стандартов создало трудности в работе учителей, педагоги испытывают перегрузки, вызванные постоянно увеличивающимися требованиями к организации процесса обучения и воспитания, что, в свою очередь, вызвало кадровый дефицит в школах [8].

Популяризация альтернативного образования. В стране созданы и развиваются Ассоциации альтернативного и семейного образования, ежегодно проводятся конференции, фестивали, форумы и другие мероприятия, активно функционируют многочисленные сайты, телеграмм-каналы, сообщества в социальных сетях, родительские форумы и чаты постоянно обсуждают актуальные проблемы семейного образования, помогая и оказывая поддержку друг другу, аттестационные онлайн-платформы регулярно проводят обучающие вебинары по разбору кейсов и ответам на вопросы заинтересованных родителей. В крупных городах открываются семейные клубы, нешколы и другие семейные сообщества, которые, чаще всего, создаются родителями-энтузиастами для своих детей. На базе языковых центров и центров дополнительного образования открываются семейные классы, где также родителям предлагается возможность освоения школьных программ ребенком. Активно развивается частное образование [9]. Популяризация альтернативного образования позволяет родителям переосмыслить сложившуюся установку в том, что только школа может дать ребенку образование. С каждым годом у родителей расширяется спектр выбора образовательных услуг для своего ребенка, поэтому происходит постепенное формирование новой стратегии получения общего образования, связанной с альтернативными практиками.

Мы видим, что сложившаяся социальная ситуация в стране оказывает большое влияние на семью, внутри которой происходит переосмысление устоявшихся традиций образования. Под действием тех или иных социальных факторов родители начинают принимать решение в пользу семейного образования, поэтому мы считаем целесообразным вслед за социальными факторами указать и на причины выбора семейного образования, описание которых широко представлено в научной литературе. Так, в исследовании К. Любичкой выделены несколько самых распространенных причин выбора семейного образования: не нравится школьное образование – 29%, экономия времени – 23%, укрепление внутрисемейных связей – 17%, потеря мотивации к обучению у ребенка –

14%, сложности в обучении в школе – 7%, проблемы со здоровьем ребенка – 5% [10].

Среди множества самых разнообразных причин можно выделить две основные группы, основанием для которых является **характер перехода** на семейное образование: осознанный и вынужденный.

Первую группу составляют причины, связанные с осознанным выбором родителей, для которых он заранее спланирован и продуман. Такие родители психологически настроены, хорошо ориентируются в нормативно-правовой базе, готовы к осуществлению образовательной деятельности и имеют для этого необходимые ресурсы. Чаще всего, эти родители уже получили определенный опыт обучения первых детей в государственной школе и имеют сложившееся мнение в отношении школьного образования.

Стремление родителей дать детям более качественное образование, чем в школе, скорректировать в условиях семьи целевые ориентиры и ценности образования, углубить или обогатить содержание образовательных программ ставит родителя в субъектную позицию при проектировании образовательной деятельности своих детей. Родители вовлечены в образовательный процесс и выступают, в так называемой, роли менеджера образования, выстраивая образовательный маршрут и оптимизируя образовательные ресурсы.

Следует отметить, что закон позволяет родителю, оформив ребенка на семейное образование, выбрать для него подходящую модель организации: семейные классы, онлайн-школы, занятия с репетиторами, семейные клубы и проч. Некоторые родители еще на этапе дошкольного образования определились с выбором в пользу альтернативы государственным дошкольным учреждениям – частным центрам раннего развития, детским садам и группам. Нередко такие образовательные организации предлагают возможность освоить образовательные программы начального, общего и среднего образования в своих стенах, поэтому родители остаются в них или останавливают свой выбор на образовательных учреждениях с аналогичными условиями.

В эту же группу мы относим причины, связанные с организацией жизнедеятельности семьи: частые переезды семьи, проживание в другой стране, отдаленность школы от дома.

Таким образом, индивидуальный запрос родителей к получению качественного образования детьми позволяет им выбирать освоение общеобразовательных программ через разнообразные модели организации семейного образования как непосредственно в семье, так и прибегая к использованию образовательных услуг.

Вторую группу составляют причины, которые носят вынужденный характер. Чаще всего, такие родители выбирают семейное образование как возможный выход из сложившихся обстоятельств, уход из системы образования или выбор альтернативы школе.

Причины, связанные с индивидуальными особенностями детей.

Дети с трудностями в обучении, дети с особыми образовательными потребностями, дети «группы риска» – все эти категории детей имеют право обучаться в общеобразовательной школе, но требуют реализации индивидуального подхода, необходимости обеспечения их дополнительной поддержкой и ресурсами. В процессе освоения образовательных программ в классе такие дети «выпадают» из общего темпа, требуют индивидуального подхода, психолого-педагогической поддержки и внимания учителя. К таким категориям детей относятся: дети с дислексией и дисграфией, с минимальной мозговой дисфункцией, с дефицитом концентрации внимания и гиперактивностью, с расстройством аутистического спектра, с особыми проявлениями акцентуаций характера, подростки с различными формами девиантного поведения и др. Такие дети требуют профессиональной помощи специалистов и тьюторского сопровождения. К сожалению, современная массовая школа не может обеспечить необходимые условия (соблюдение определенного режима труда и отдыха, проведение коррекционно-развивающих занятий и проч.), поэтому такие противоречия служат основанием для ухода из школы на семейную форму. В таком случае, переводя ребенка на семейное образование, родители вынуждены самостоятельно решать обозначенные проблемы.

К этой группе можно отнести и одаренных детей, которые превосходят остальных детей по своим образовательным способностям, они любознательны, начитанны, имеют высокую учебную мотивацию, скорость мышления и быстро справляются с учебными заданиями. Высокотемповым детям становится скучно в классе, они тяготеют к учебному процессу, появляются трудности во взаимодействии с учителями и одноклассниками, которые подчас перерастают в конфликты. Особенно тяжело адаптируются одаренные дети с дисгармоничным типом развития, у которых возникают сложности в установлении социальных коммуникаций с окружающими людьми. Родители вынуждены забирать ребенка из школы и искать ей возможную альтернативу.

Следующую группу составляют **причины, связанные с трудностями совмещения обучения в школе и дополнительного образования**. Дети, профессионально занимающиеся спортом, музыкой и др. должны постоянно тренироваться, репетировать, уделять время для развития своих способностей. Частые отъезды, большая

нагрузка в дополнительном образовании подчас становится несовместимой с обучением в школе. Это негативно отражается на здоровье детей, вызывая переутомление, психологическое истощение, неврозы. Со временем перед родителями и детьми возникает дилемма, и родители вынуждены перевести ребенка на семейное образование для оптимизации его нагрузки. Действительно, семейное образование позволяет высвободить временной ресурс, «разгрузив» ребенка, согласовать процессы обучения и развития при достижении высоких результатов в развитии способностей.

В эту же группу мы относим причины, связанные с системой организации школьного образования: отбор в рейтинговые школы, профильные классы (на старшей ступени образования), перегруженность школ (большое количество детей в классах), обучение во вторую смену, дефицит педагогических кадров и др.

Таким образом, вторая группа причин связана с вынужденным выбором семейного образования, с невозможностью или усталостью родителей решать школьные проблемы ребенка совместно с учителями и администрацией образовательной организации. Необходимость взять ответственность за обучение детей, поиск возможностей для получения образования и решения проблем ребенка – все это требует от семьи больших затрат и ресурсов. Безусловно, таким семьям необходима помощь и поддержка со стороны государства. Семейное образование как социальное явление бросает вызов системе образования, которая должна находить пути и средства для решения обозначенных проблем.

Безусловно, в каждом конкретном случае у семьи образуется целый комплекс причин, которые влияют на принятие решения в пользу семейного образования.

В заключение отметим, что за последнее десятилетие наметилась тенденция в выборе родителями для своих детей альтернативных форм получения образования. В статье мы постарались показать, что решение родителей о переходе на семейное образование обусловлено комплексом социальных факторов и внутрисемейных причин. Безусловно, это всегда сложный выбор, но он должен быть взвешенным, осознанным и учитывать интересы ребенка.

Семейное образование как социальный феномен имеет свои исторические предпосылки и довольно заметные тенденции в своем развитии в настоящее время. Рассмотрение семейного образования как социального феномена дает основание для его дальнейшего изучения и научного осмысления в различных аспектах. Семейное образование может стать предметом для изучения и социологии образования, и социальной педагогики, и общей педагогики. Актуальными для исследования становятся такие вопросы, как образовательные концепции на СО, подходы к организации обучения, деятельность семейных классов и семейных нешкол и многие другие. Интересны и образовательные результаты обучающихся на СО, их личностные особенности, достижения и трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся, особенно на самообразовании. Важно проанализировать, какие педагогические средства наиболее эффективны на СО, какие передовые технологии и инновации находят применение в альтернативных школах вне государственной системы образования и описать этот уникальный опыт, сделать доступным для широкой педагогической общности.

Кроме того, семейное образование имеет множество неразрешенных проблем, которые требуют поиска оптимальных путей и способов их решения. С каждым годом количество таких семей увеличивается, проблем становится все больше [11]. Со стороны органов государственной власти, управления образования важно разработать научно обоснованную систему нормативно-правового сопровождения семейного образования, которая позволила бы отладить механизмы правового регулирования образовательной деятельности обучающихся на семейном образовании, особенно это касается регионов [12]. Высока потребность родителей в системе психолого-педагогического сопровождения: оказание консультативной помощи, проектирование образовательной деятельности, педагогическое просвещение и др. Важно подойти к этой проблеме комплексно - консолидировать усилия ученых, представителей государственной власти, педагогов, руководителей альтернативных школ и, конечно, родителей в поиске наиболее оптимальных средств для обеспечения необходимых условий организации семейного образования в нашей стране.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сведения по форме федерального статистического наблюдения № 00-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования» на начало 2022/23 учебного года
URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/70ecc3b178e0b8397d234697c42e0ad8/>
2. Жуйкова К.В., Ляликова С.В., Карпова В.М. Семейно-домашнее обучение как модель образования будущего: Аналитический отчет по результатам социологического исследования /под общ. ред. А.И. Антонова. – М.: МАКС Пресс, 2018. – 145 с.
3. Белоусов К.Ю., Яшина М.Н. Развитие семейного образования в России // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. №1.

- URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-semeynogo-obrazovaniya-v-rossii>
4. Российская Федерация. Законы. Закон РФ от 10.07.1992 N 3266-1 (ред. от 12.11.2012) "Об образовании" - URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/
 5. Кириченко Е.Б. Семейное образование как социальное явление // Миссия конфессий. 2023. Т.12. Ч.8 С.86-92.
 6. Дистанционный режим как вызов для школьного образования: информационный бюллетень / Т. А. Мерцалова, Н. А. Сенина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2022. – 44 с. – (Мониторинг экономики образования; № 6 (23)).
 7. Болгова В.В., Гаранин М.А., Краснова Е.А., Христофорова Л.В. Образование после пандемии: падение или подготовка к прыжку? // Высшее образование в России. 2021. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-posle-pandemii-padenie-ili-podgotovka-k-pryzhku>
 8. Дудник С.И., Марков Б.В. Кризис образования в цифровую эпоху // Вестник СПбГУ. Философия и конфликтология. 2020. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/krizis-obrazovaniya-v-tsifrovuyu-epohu>
 9. Мингазов И.Ф., Яркова Т.А., Милованова Н.Г. (Модели и опыт организации семейного образования // Вестник НБГУ. 2019. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-i-opyt-organizatsii-semeynogo-obrazovaniya>
 10. Любицкая К.А. Родительская вовлеченность в формирование образовательного пространства детей: дис. . . . канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 08.10.20 / Любицкая Кристина Александровна. – Москва: НИУ ВШЭ., 2020. - 159 с.
 11. Кириченко Е.Б. Семейное образование в Ярославской области: опыт исследования состояния проблемы // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2022. – Т. 5. - № 5. – С. 51-69.
 12. Матвеев В.Ю. Правовое регулирование семейного образования на региональном и муниципальном уровнях// Журнал российского права. 2018. № 11(263). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravovoe-regulirovanie-semeynogo-obrazovaniya-na-regionalnom-i-munitsipalnom-urovnyah>

© Кириченко Елена Борисовна (ekirichenko74@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЭЛЕКТРОННЫЕ ИСТОЧНИКИ КАК ОДНА ИЗ СУЩЕСТВЕННЫХ ОСНОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

ELECTRONIC SOURCES AS ONE OF THE MAIN MATERIALS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

**O. Klimakhin
O. Dubasova
A. Zurov**

Summary: The article provides an assessment of the effectiveness of using electronic sources in foreign language classes. The teaching aids that are used in teaching English are listed. The advantages of electronic publications are also formulated. As a result, digital teaching aids become a significant methodological component of the information and communication training option.

Keywords: digital production, electronic possibilities, foreign vocabulary, new ways of teaching, new teaching techniques.

Климахин Олег Игоревич

Преподаватель, Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет
им. Н.И. Лобачевского
klimakhin@ff.unn.ru

Дубасова Ольга Николаевна

Преподаватель, Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет
им. Н.И. Лобачевского
dubasova@ff.unn.ru

Зуров Алексей Михайлович

Преподаватель, Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет
им. Н.И. Лобачевского
zurov@ff.unn.ru

Аннотация: Статья направлена на отражение оценки эффективности применения электронных источников на занятиях по направлению «Иностранный язык». Перечисляются учебные пособия, которые используются во время образовательной деятельности. Также формулируются преимущества электронных изданий. В результате цифровые учебные пособия становятся значимым методическим компонентом информационно-коммуникационного варианта обучения.

Ключевые слова: цифровые технологии, электронные ресурсы, иностранный язык, современные модели преподавания, современные способы преподавания.

В настоящее время в период цифровых технологий произошло переосмысление целей, функций и значения всех жизненных сфер человечества, включая и систему образования. В последнем случае необходимо остановиться на обучении иностранным языкам, поскольку знание, например, английской лексики способствует человеку совершенствовать свою память, без усилий профессионально сотрудничать с зарубежными партнерами.

Итак, нынешние занятия по иностранному языку стали многоплановыми, гибкими, содержательными. И здесь помогают новое видение самой процедуры обучения, современные модели и способы преподавания, а также электронные ресурсы, включающие в себя в том числе просмотр видеороликов, аудирование, освоение новой лексики в игровом формате, живой диалог [1]. Обобщая данные признаки, можно сделать вывод, что электронная литература по своему составу, смыслу и художественной форме не противоречит печатному варианту учебника.

При обучении английскому языку студентам Радиофизического факультета Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Лобачевского Н.И. фундаментальной библиотекой предоставляются следующие электронные учебно-методические пособия: Орлова Е.С. «University Universal Essentials: Курс английского языка для университетов» [2], Орлова Е.С. «Английская грамматика по-новому. University Universal: Курс английского языка для университетов» [3], Орлова Е.С., Дубасова О.Н. и Климахин О.И. «Reading first: сборник текстов и упражнений по английскому языку» [4], Орлова Е.С., Дубасова О.Н. и Климахин О.И. «Reading first: сборник тестовых заданий по английскому языку» [5], электронные словари и др.

Из 100% опрошенных указанной формой книжных изданий пользуется 90% обучающихся. Данный комплекс учебников отражает основные компоненты модели реального мира: образы типических ситуаций, системы персонажей и отношения между ними. Кроме того, обеспечивает организованную коммуникативную

Таблица 1.

Программные средства	Функции
Изображение	Для включения иллюстрации в формате GIF, JPEG, PDF и т.д.
Файл	Для импортирования информации в формат RTF, HTML, PDF и др.
Аудио/видео	Для воспроизведения данных файлов
Гиперссылки	Ссылки дают разрешение перейти из одного раздела в другой, демонстрировать материал в открывающихся страницах, просматривать веб-сайты, подключать новые приложения и т.д.
Таблицы	Возможно применение для преобразования главы

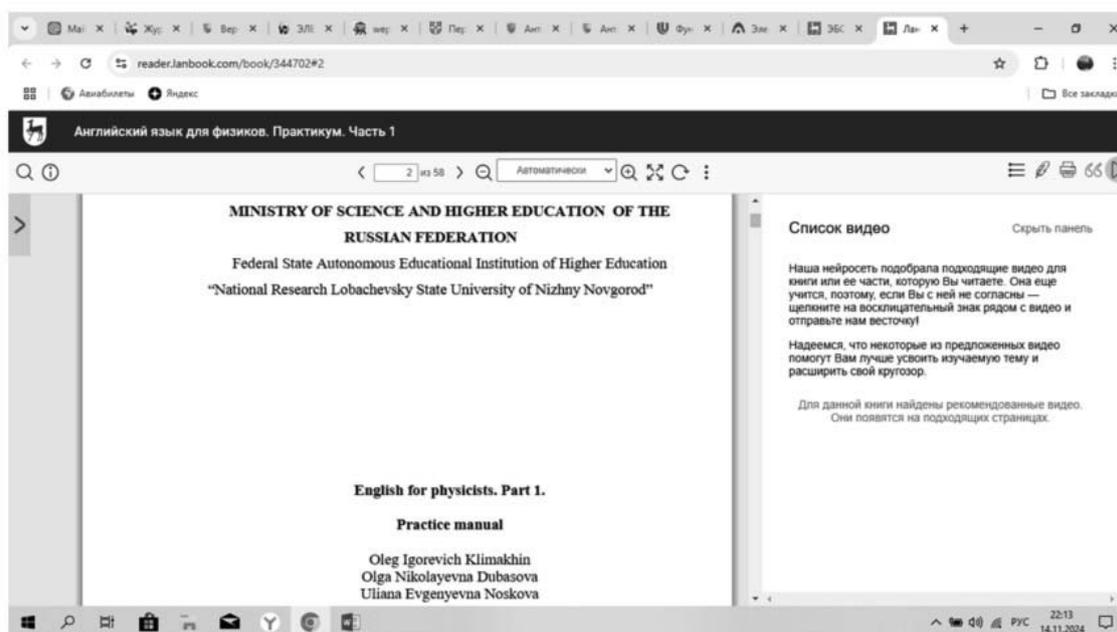


Рис. 1. Образец электронного пособия

практику, способствующую дальнейшему формированию базовых речевых компетенций, а также развитие основополагающих умений и словарного запаса. Целесообразно подчеркнуть, что в вышеперечисленных изданиях упражнения сопровождаются вступительной беседой, произведениями для чтения, лингвистической справочной информацией. Соответственно, всё это обеспечивает возможность выполнить последовательную операцию с документом.

Электронная версия словарей не только облегчает поиск определенного термина, но и укрепляет и обогащает знания английского языка. В частности, бумажный глоссарий не так часто и быстро выпускается с изменениями и дополнениями, также в нем рассматривается недостаточное количество примеров использования конкретного английского термина. В свою очередь, у цифровых словарей это является преимуществом, что делает процесс изучения иностранного языка весьма углубленным. Превосходством электронных справочников признается его мультимедийность, которая заключается в просмотре изображений, видеороликов и т.д.

Цифровые приемы обучения представляют собой дидактическую структуру, которую по возможности следует совершенствовать постоянно. Посредством электронных программ разрешается присоединять в любой документ иллюстрации, диаграммы, видеотривки и, соответственно, просматривать их. Все это, безусловно, выступает как наиболее действенное и понятное, нежели объяснение темы педагогом только у доски.

Несмотря на то, что во время образовательного процесса любое учебное издание является значимым, однако, в настоящее время роль электронно-вычислительной машины среди обучающихся усиливается в связи с тем, что для молодого поколения компьютерные технологии оказались в ряду тех механизмов, где усвоение академического материала происходит более доступно. Кроме самого документа, цифровая книжная литература дает возможность студентам воспроизводить аудио- и видеофайлы, просматривать дубликаты разных текстов и различную информацию из иных учебных пособий и справочников.

Виртуальная книга существенно преумножает ценность общепринятого характера занятий, поскольку дает возможность включить сюда большее число образовательных и конкретных текстов, а также помогает в реализации на хорошем уровне других приемов преподавания. Помимо этого, она способствует скорому поиску соответствующего материала. Стоит отметить, что требуемые сведения обновляются посредством сети Интернет. Электронные издания предоставляют разрешение устанавливать определенный вариант показа информации и предложить материал, принимая во внимание персональные качества и возможности каждого студента.

Из этого следует, что сегодняшние средства обучения иностранному языку устанавливают комфортную обстановку для обучающихся, повышают интерес и мотивацию к изучению другой лексики, при этом создавая такие ситуации, в которых преподаватель является не главным лицом, а исключительно наставником или экспертом [6]. Несомненно, у электронных учебных материалов имеется ряд достоинств:

- они вместительны в отличие от бумажных книжных изданий, а подключиться к ним имеется возможность с абсолютно любого оборудования: смартфона, компьютера или же планшета;
- интерактивное отображение текста с задействованием видеофайлов и компьютерных приемов, что позволяет документу быть практичным, в том числе более наглядным для понимания;
- наличие множества различных пособий относятся к изучаемому материалу и отвечают возрастным особенностям студентов;

- высокая степень дифференциации обучения;
- формирование навыков исследовательской деятельности;
- развитие системно-творческого мышления;
- возможность быстрого и удобного поиска материалов [7].

Таким образом, электронный формат учебной литературы является не оппонентом бумажного издания, а, наоборот, дополнительным звеном, без которого дальнейшая система образования уже не будет существовать. Использование цифровых источников на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» приводит к укреплению знаний учащихся, к теплому контакту преподавателя с обучающимися, в том числе дает возможность дополнительному и самостоятельному освоению предмета. Существенными деталями становления разносторонних образовательных шагов студентов, гарантирующими эффективность, считаются способность обучающихся ориентироваться в компьютерных и цифровых технологиях и, следовательно, их дальнейшее грамотное применение.

Однако стоит отметить, что использование новых методов не может обеспечить значительного педагогического результата без преподавателя, поскольку они – только способы обучения, продуктивность которых зависит от умения учителя применять их для достижения определенных целей на основе глубокого изучения всех возможностей [8]. Помимо этого, исключительно коллективное применение как бумажных, так и электронных источников обеспечит наибольший эффект в обучении иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И.Л. К проблеме планируемого результата обучения иностранным языкам в средней общеобразовательной школе / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. — 2014. — № 6. — С. 17-24.
2. Орлова Е.С. University Universal Essentials: Курс английского языка для университетов. Том 1. / Е.С. Орлова. — Н.Н.: Изд-во НижГМА, 2005. — 246 с.
3. Орлова Е.С. Английская грамматика по-новому. University Universal: Курс английского языка для университетов / Е.С. Орлова. — М.: ЗАО Центрполиграф, 2003. — 479 с.
4. Орлова Е.С., Дубасова О.Н. и Климахин О.И. Reading First. Сборник текстов и упражнений по английскому языку: учебно-методическое пособие / Е.С. Орлова, О.Н. Дубасова и О.И. Климахин. — Н.Н.: Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2019. — 60 с.
5. Орлова Е.С., Дубасова О.Н. и Климахин О.И. Reading First. Сборник тестовых заданий по английскому языку: практикум / Е.С. Орлова, О.Н. Дубасова и О.И. Климахин. — Н.Н.: Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2023. — 26 с.
6. Шабалина Т.А. Использование возможностей электронных форм учебника на уроках английского языка для формирования коммуникативных универсальных учебных действий / Т.А. Шабалина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2019. — № V6. — С. 39-46.
7. Сысоева Ю.Ю. Проектная методика в контексте компетентностного подхода при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза / Ю.Ю. Сысоева // Балтийский гуманитарный журнал. — 2015. — № 3 (12). — С. 69-71.
8. Сафонова В.П., Мамо И.Г. Современный урок иностранного языка / В.П. Сафонова, И.Г. Мамо. — Изд. 2-е. — Волгоград: Учитель, 2011. — 111 с.

© Климахин Олег Игоревич (klimakhin@flf.unn.ru), Дубасова Ольга Николаевна (dubasova@flf.unn.ru),

Зуров Алексей Михайлович (zurov@flf.unn.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ В РЕСПУБЛИКЕ АЛТАЙ (1920-1960 ГГ.)

Кудирмекова Надежда Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент, старший
научный сотрудник БНУ РА «Научно-исследовательский
институт алтаистики им. С.С. Суразакова»
Kudirmekova.N@yandex.ru

FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE TEACHER TRAINING SYSTEM IN THE ALTAI REPUBLIC (1920-1960)

N. Kudirmekova

Summary: The article highlights the history of the creation of the teacher training system in the Altay Republic, the conditions and features of its formation. The forms, content and methods of teacher training, the activities of the regional pedagogical office and the experience of the methodological service of the region are shown. The role of pedagogical education institutions in the development of the system of advanced training of personnel in the Gorny Altay, the appointment and activities of the Institute of teacher improvement are determined.

Keywords: Professional development, teacher, pedagogical courses, teachers conference, the methodologist, teaching room, Altay Republic.

Аннотация: В статье освещается история создания системы повышения квалификации педагогов в Республике Алтай в 1920 – 1960 гг., условия и особенности ее формирования. Показаны формы, содержание и методы повышения квалификации учителей, деятельность областного педагогического кабинета и опыт методической службы региона. Определена роль учреждений педагогического образования в развитии системы повышения квалификации кадров Горного Алтая, назначение и деятельность областного института усовершенствования учителей.

Ключевые слова: повышение квалификации, учитель, педагогические курсы, учительская конференция, методист, педагогический кабинет, Республика Алтай.

Актуальной проблемой современного образования является качественное совершенствование системы повышения квалификации педагогов, обеспечение ее эффективности в условиях реформирования высшей школы и педагогического образования. В связи с этим важно обратиться к отечественному опыту системы повышения квалификации педагогов, к историко-педагогическому анализу содержания, форм и методов повышения квалификации учителей, их научно-методического сопровождения в регионах Российской Федерации.

Обобщение богатого опыта обучения педагогов-практиков, изучение форм и методов повышения квалификации в условиях советской школы существенно дополнит сложившиеся представления о профессиональной готовности учителя в области предметных знаний, теории и методики воспитания.

Выявление условий, организационных и содержательных особенностей становления и развития системы повышения квалификации педагогов Республики Алтай в 1920 – 1960 гг. является **целью** данной работы.

Задачи: проанализировать ход развития системы повышения квалификации педагогических кадров в Горном Алтае; охарактеризовать особенности ее формирования; определить роль учреждений педагогического образования в развитии методической службы региона в

1920 – 1960 гг.

Одним из основных понятий настоящей работы является «повышение квалификации», понимаемое как **вид** дополнительного профессионального образования, обновление и углубление полученных ранее профессиональных знаний, совершенствование деловых качеств работников, удовлетворение их образовательных потребностей, связанных с профессиональной деятельностью [10, с. 201].

В Российской Федерации сложилась многоуровневая система повышения квалификации работников образования, **совокупность** учебных заведений (подразделений) различных организационно-правовых форм, а также органов управления ими, научно-исследовательских учреждений и информационных служб, реализующих дополнительные образовательные программы. В системе повышения квалификации педагогов создавались отраслевые и межотраслевые институты, факультеты и курсы.

Одними из основополагающих **принципов** системы повышения квалификации педагогов являются ее непрерывность на протяжении всего периода педагогической деятельности, а также сочетание общефедеральных подходов с широкой инициативой местных органов управления образованием.

В советской педагогической литературе система повышения квалификации также получила толкование как «единая система повышения квалификации учителей», систематическая работа по повышению идейно–политического уровня, общего и специального образования, педагогической и методической квалификации учителя. В СССР повышение квалификации рассматривалось как государственное дело, как государственная обязанность учителя [12, с. 309].

Пути создания отечественной системы повышения квалификации педагогов раскрываются в публикациях известных ученых – историков образования и деятелей народного просвещения М.Н. Колмакова, Т.Д. Корнейчика, Ф.Ф. Королева, Н.П. Кузина, Ф.Г. Паначина, З.И. Равкина и др. Проблемы истории региональных систем повышения квалификации учителей нашли освещение в трудах сибирского ученого Ф.Ф. Шамахова и его учеников А.П. Беликовой, Р.И. Валовой, В.И. Ревякиной, томских исследователей Н.К. Зубковой, М.П. Войтеховской, Л.М. Найбороденко, Н.И. Чуркиной и др. [2], [8], [11].

Опыту профессиональной подготовки педагогов Горного Алтая посвящены статьи ученых А.П. Беликовой, Н.В. Белоусовой, А.М. Варченко, Е.П. Кандараковой, М.Ю. Ключниковой, В.В. Модоровой и др. [1], [4], [5], [7]. История общего и педагогического образования раскрывается в очерках ветерана педагогического труда Н.Ф. Копытова. Отдельного исследования по истории повышения квалификации педагогов Республики Алтай нет.

Истоки становления системы повышения квалификации педагогов Горного Алтая (Ойротской, Горно–Алтайской автономной области; ныне – Республики Алтай) связаны с дореволюционной историей организации учительских курсов на территории Западной Сибири. Первые курсы учителей Томской губернии были проведены в 1881 г.; они заложили основу формирования системы повышения квалификации сибирского учительства [8, с. 144].

Создание системы повышения квалификации учителей Горного Алтая в 1920–е гг. обусловлено советским законодательством о школе и образовании, задачами ликвидации безграмотности и введения всеобщего начального обучения. Так, в Декларации Государственной комиссии по просвещению об «Основных принципах Единой трудовой школы» (16 октября 1918 г.) говорилось: «... вся система школ от детского сада до университета представляет собой одну школу, одну непрерывную лестницу. ... все дети имеют право получать свое образование одинаково и идти по этой лестнице до наивысших ее ступеней» [9, с. 138].

Обучение на всех ступенях советской школы предпо-

лагало наличие подготовленных преподавателей, прошедших краткосрочные, а позднее годовые педагогические курсы. Количественная норма для национальных школ устанавливалась не менее 25 учащихся в одной возрастной группе [9, с. 144 – 145].

Об организации курсов переподготовки и повышения квалификации учителей сказано в постановлении ЦК РКП (б) «О работе среди сельского учительства» (4 марта 1924 г.), постановлениях СНК РСФСР «О мерах по улучшению положения сельского учительства» (21 апреля 1926 г.) и «О состоянии школ повышенного типа» (23 июня 1926 г.) и др.

В начале 1920–х гг. небольшое количество учителей Горного Алтая, подготовленных в дореволюционном Бийском катехизаторском училище, не могло удовлетворить потребности школьного образования в изменившейся социально–политической обстановке. Первые учительские курсы в с. Алтайское и Чемал проводились во время школьных каникул, были краткосрочными и носили преимущественно практический характер. Позднее учебный план курсов содержал предметы, направленные на профессиональную и общеобразовательную подготовку, родной (алтайский) язык и методику его преподавания. В 1927 г. в Улале открылись двухгодичные педагогические курсы по заочному типу обучения [5, с. 131].

С середины 1920–х гг. массовой формой подготовки и переподготовки учителей для школ Ойротской автономной области стали ежегодные летние педагогические курсы, подготовка к которым начиналась в течение учебного года. Будущие курсанты заранее получали ориентировочную программу курсов и практические задания по педагогике, методике преподавания и психологии.

На летних курсах преподавались «Коммунистическое воспитание школьников», «Педология», «Основы алтайской школьной программы», «Труд», «Методика краеведения», «Физкультура», «Военная подготовка» и др. предметы. К концу 1920–х гг. на учительских курсах популяризировались «активные» методы преподавания: экскурсионный, эвристический, исследовательский, лабораторно–звеньевой. Занятия велись в форме лекций, семинаров и конференций. С курсантами проводились поездки в школы городов Бийска и Барнаула, целью которых было ознакомление с работой педагогических коллективов [5, с. 132].

Вместе с тем количество работающих учителей не обеспечивало потребности школ. В 1928 – 1929 учебном году в Горном Алтае работала 131 школа, где обучалось 6588 учащихся. Процент охвата детского населения школой оставался низким: 36 % алтайских учащихся и 59 % русских. Всего в школах области работало 214 педагогов

[1, с. 28].

Увеличению числа педагогов в школах Ойротии способствовало открытие в 1928 г. национального педагогического техникума и организации при нем постоянных годовичных педагогических курсов с последующим открытием отделения заочного обучения. В 1931 – 1932 уч. г. в области работало 447 учителей [1, с. 44].

Становление системы повышения квалификации педагогов Горного Алтая в 1920–е гг. объективно затрудняли обширность территории, ее удаленность, труднодоступность высокогорных урочищ, недостаточная плотность населения, традиционный полу- и кочевой образ жизни алтайцев. Нехватка материальных средств, отсутствие транспорта и средств связи не позволяли учителям своевременно прибыть на курсовые мероприятия в областной центр.

В 1930–е гг. Ойротский областной педагогический техникум являлся единственным центром профессиональной подготовки и переподготовки учителей. В 1934 г. здесь открылось отделение вечернего обучения, продолжилась практика проведения регулярных педагогических курсов. При техникуме было открыто одно- и двухгодичное подготовительное отделение для учащихся, не имевших семилетнего образования. В 1932 г. на курсах при педагогическом техникуме обучалось 190 человек [1, с. 57].

С выходом постановления Совнаркома СССР и ЦК ВКП (б) «О структуре начальной и средней школы» (15 мая 1934 г.) в школах страны вводилась новая структура общеобразовательной школы, определялся порядок назначения педагогов на должности заведующих начальными школами и директоров неполных средних и средних школ. Пункт 7 данного постановления говорил о требованиях к их аттестации [9, с. 167].

Требование о повсеместном прохождении работниками образования аттестации изложено в постановлении ЦК ВКП (б) и Совнаркома СССР от 13 марта 1938 г. «Об обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей», также предусматривавшего создание областных и районных педагогических кабинетов, кустовых методических объединений учителей–предметников и активизацию работы школьных инспекторов.

Одной из ведущих задач создаваемых педагогических кабинетов явилось изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта лучших учителей страны. Постановление 1938 г. особое уделило вопросу изучения и обобщения опыта деятельности педагогов национальных школ СССР, улучшению подготовки учащихся в области изучения родного языка и ли-

тературы. В Ойротии областной педагогический кабинет был открыт в мае 1938 г. [6, с. 11].

С момента организации методисты кабинета проводили для учителей консультации, посещали уроки, разрабатывали методические рекомендации для начальных, неполных средних и средних школ. В отчете кабинета за первый учебный год деятельности сказано о проведении трех выставок о промежуточных и итоговых результатах учебно-воспитательной работы по всем аймакам (районам) области.

На проходившей в мае 1938 г. XII областной партийной конференции отмечалось увеличение школьной сети, классов–комплектов и ученического контингента Ойротской автономной области. В 1937 – 1938 уч. г. функционировало 258 школ, 1208 классов, в том числе 203 старших класса (V – X). В школах обучалось 28023 чел. [1, с. 59].

Таким образом, в 1930–е гг. система народного образования Горного Алтая была обеспечена педагогическими кадрами, повышение квалификации и переподготовку которых проводили на базе Ойротского педагогического техникума (с 1936 г. училища). Большую роль в развитие методической службы внес областной педагогический кабинет.

На плечи сотрудников педкабинета была возложена задача методического сопровождения учителей области в годы Великой Отечественной войны. Как известно из отчетов заведующей педагогического кабинета С.Н. Шабуровой, в 1941 – 1942 уч. г. методисты посетили большое количество уроков, проверили работу 32 школ, из них 21 национальной и смешанных по языку обучения, приняли участие в двух совещаниях заведующих аймачными отделами народного образования, директоров и заведующих школ. Общая продолжительность пребывания методистов в районах области в течение учебного года составила четыре месяца [6, с. 12].

Педагогический кабинет оказал большую методическую помощь учителям Ойротии в выполнении постановления Совнаркома СССР «О приеме детей 7–летнего возраста в школы» (1943), «Положения о педагогическом совете» (1943 г.), о введении пятибалльной системы оценок знаний учащихся, серебряной и золотой медали за особые успехи в обучении, об укреплении дисциплины в школе, о введении классных журналов, организации военной и физической подготовки учащихся и других постановлений.

В целях разъяснения принципов школьной работы для учителей области проводились выездные индивидуальные и групповые консультации, читались лекции по областному радио. Улучшению преподавания в сельских

школах содействовали аймачные педкабинеты.

В первые послевоенные годы областной педагогический кабинет продолжил практику проведения выездных семинаров, консультаций, организацию курсовых мероприятий для молодых учителей, методистов аймачных педкабинетов, руководителей школ, кустовых методических объединений и предметных секций. Так, планируя в 1948 г. семимесячные очно-заочные курсы повышения квалификации учителей, методисты заранее разослали по школам программы и контрольные задания. В качестве частной темы в эти годы обобщался опыт лучших школ по введению всеобщего начального и семилетнего всеобуча.

Действовавший с 1938 г., областной педагогический кабинет явился важнейшим структурным подразделением методической системы региона, осуществил действенное методическое сопровождение учебных дисциплин начальных, семи-, восьмилетних и средних школ, принял активное участие в процессе алтайского языкового строительства, в развитии учебного книгоиздания, в становлении предметных методик. Все учителя прошли аттестацию деятельности, подтвердили и совершенствовали профессиональное знание. Факт наличия педагогического кабинета исключил привлечение к обучению и воспитанию детей утративших квалификацию людей.

Общая численность учителей области за годы Великой Отечественной войны значительно сократилась. В 1947 г. на базе педагогического училища были организованы девятимесячные курсы по подготовке преподавателей V – VII классов с отделением языка и литературы (алтайского и русского), математики и физкультуры с количеством 30 человек на каждое отделение.

В связи с нехваткой учителей для повышенной школы на работу в Ойротию по приглашению областного отдела народного образования и направлениям вузов в 1947 г. прибыло 22 специалиста, из них 12 студентов после третьего курса Бийского пединститута и 10 педагогов из региональных вузов.

В послевоенные годы школа и образование Горного Алтая испытывали большие материальные затруднения в восстановлении деятельности школ и интернатов, обеспечении учебной и методической литературой. Одной из задач являлось введение семилетнего всеобуча, расширение школьного строительства. Школы нуждались в техническом обеспечении производственного и сельскохозяйственного уклона в содержании образования, соответствующего оборудовании школьных кабинетов. В 1953 г. в школах Чойского района не было ни одного кабинета физики; в Онгудае лабораторное оборудование имелось лишь в районной школе [1, с. 90].

Задача создания кабинетной системы обучения, оборудования учебных мастерских и введения технических средств обучения была актуализирована в середине 1960-х гг. с началом реформы школы и введением среднего всеобуча. В 1964 – 1965 уч. г. в Горно-Алтайской автономной области функционировало 253 школы, из них 18 средних, 75 восьмилетних и 60 начальных; обучалось 37504 учащихся [1, с. 105].

Структурные изменения в системе повышения квалификации педагогов Горного Алтая связаны с открытием в 1968 г. Горно-Алтайского областного института усовершенствования учителей (ОИУУ). Его первым директором стал известный педагог, участник Великой Отечественной войны Павел Лукич Казанцев, заместителем директора по учебно-методической работе, автор алтайского букваря Мария Алексеевна Барантаева [3, с. 685].

С созданием ОИУУ расширялось поле деятельности методической службы области. Сотрудники института обеспечивали своевременное и систематическое повышение квалификации всех работающих педагогов по расширившейся номенклатуре педагогических специальностей. В составе ОИУУ впервые начал работать кабинет физики и математики (зав. кабинетом Е.Д. Кергилова), кабинет естественно-научных дисциплин (зав. кабинетом Г.Л. Агафонова), методист по педагогике и психологии Л.Г. Морозова, по дошкольному воспитанию О.Г. Пашкова и др.

За первые пять лет своей деятельности ОИУУ сформировался как региональный учебно-методический центр повышения квалификации и переподготовки педагогов области с опытным научно-методическим составом. На базе ОИУУ получили реализацию новые организационно-методические формы обучения работающих учителей, в том числе учителей родного (алтайского) языка и литературы. В ОИУУ работали известные методисты-филологи М.М. Суразакова, М.В. Опонгошева, З.В. Карамеева, И.Б. Шинжин и др. [7, с. 12].

Таким образом, в период 1920 – 1960 гг. в Республике Алтай получила развитие система повышения квалификации педагогов, сформировавшаяся как единая система многообразных по организации и содержанию форм обучения работающих учителей. Истоки создания системы связаны с курсовыми мероприятиями 1920-х гг., обеспечившими всеобщее начальное обучение подготовленными кадрами. Начальный всеобуч в Горном Алтае был введен в 1938 г.

Большую роль в формировании системы повышения квалификации педагогов Республики Алтай внес Ойротский национальный педагогический техникум, открывший в своих стенах отделения заочного и вечернего обучения, двухгодичные курсы учителей начальных школ

и подготовивший основной состав учителей начальных и семилетних школ Горного Алтая.

Важное место в системе повышения квалификации педагогов занимает областной педагогический кабинет, явившийся основным фактором развития методической службы в Горном Алтае в годы Великой Отечественной войны. На методической базе педкабинета в 1968 г. был создан Горно-Алтайский областной институт усовер-

шенствования учителей, ставший научно-методическим центром повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

Система повышения квалификации педагогов Республики Алтай обеспечила качественное совершенствование образовательной деятельности учебных заведений региона, рост уровня общеобразовательной подготовки обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беликова А.П. Очерки по истории общего и педагогического образования в Республике Алтай (XIX – начало XXI вв.): учебное пособие для студентов вуза. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2007. – 180 с.
2. Зубкова Н.К. Развитие и совершенствование системы повышения квалификации педагогов в России // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2013. № 9 (137). – С. 18 – 24.
3. История Республики Алтай. Т. III. Горный Алтай в советский период (1917 – 1991 г.) / Редколлегия: канд. ист. наук Н.В. Екеев (отв. ред.), канд. ист. наук М.С. Каташев (науч. ред.), канд. полит. наук Г.Б. Эшматова; БНУ РА «Научно-исследовательский институт алтаистики им. С.С. Суразакова». – Горно-Алтайск: Типография ООО «ЭКСЕЛЕНТ», 2023. – 972 с.
4. Кандаракова Е. П. Институт повышения квалификации работников образования – фактор творческого развития учителя // «Народное образование – фактор социально-экономического и культурного развития Республики Алтай»: по материалам Республиканской научно-практической конференции (10 – 11 октября 2002 г., г. Горно-Алтайск). – Горно-Алтайск: Издательство Горно-Алтайского государственного университета, 2002. – С. 11 – 15.
5. Ключникова М.Ю. История становления и развития всеобщего начального образования в Республике Алтай (19 – начало 20 вв.): учебное пособие. – Горно-Алтайск: РИО «Универ – Принт» ГАГУ, 2001. – 164 с.
6. Кудирмекова Н.И. История создания и деятельности областного педагогического кабинета / Материалы конференции, посвященной 70-летию методической службы и 40-летию Института повышения квалификации работников образования Республики Алтай / Отв. ред. Чумакаев А.Э. - Горно-Алтайск: ЧП Орехов А.В.: Издательство и типография, 2008. – С. 9 – 15.
7. Модорова В.В. Повышение квалификации работников образования в Республике Алтай: история, современное состояние, перспективы развития / Этнорегиональные процессы развития образования в Сибири. Материалы региональной научно-практической конференции / Гл. ред. д.п.н., профессор Беликова А.П. – Горно-Алтайск: ООО «Boreas», 2006. – С. 11 – 16.
8. Найбороденко Л.М. Первые педагогические курсы в Томской губернии в 1881 г. // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2012. № 2 (18). – С. 144 – 147.
9. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917 – 1973 гг. Составители: А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – 560 с.
10. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим – Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
11. Чуркина Н.И. Организация профессиональной подготовки и воспитания в учреждениях педагогического образования Западной Сибири // Историко-педагогический журнал. 2013. № 4. С. 176 – 188.
12. Школоведение: Сборник статей. / Под ред. А.Н. Волковского, М.П. Малышева. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1952. – 595 с.

© Кудирмекова Надежда Ивановна (Kudirmekova.N@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИНОЯЗЫЧНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ПЛЮРИЛИНГВАЛЬНОЙ КОРПОРАТИВНОЙ СРЕДЕ

Лазарева Анна Сергеевна

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель,
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный социальный университет»,
г. Москва
lazareva@mail.ru

FOREIGN LANGUAGE NEEDS OF ADULTS LEARNING FOREIGN LANGUAGES IN A PLURILINGUAL CORPORATE ENVIRONMENT

A. Lazareva

Summary: The article focuses on working with the needs of corporate students in order to identify the true needs, their conscious structure, which should reflect the socio-cultural tendency to master various foreign languages for business, personal, cognitive, and other purposes. Based on the understanding of the corporate environment as a special emerging local culture, which is important at the present stage. Learning a foreign language by adults is becoming an integral part of modern education and corporate culture. The article formulates the results of plurilingual corporate adult learning in foreign languages, taking into account modern methods and the need to realize the true needs of students.

Keywords: corporate foreign language training, foreign language needs, corporate environment, adult education, plurilingual education.

Аннотация: В статье сделан акцент на работу с потребностями корпоративных обучающихся, для выявления истинных потребностей, их осознанной структуры, в которой должна отражаться социокультурная тенденция к овладению различными иностранными языками для деловых, личных, познавательных, иных целей. На основе понимания корпоративной среды как особой формирующейся локальной культуры, важной на современном этапе. Изучение иностранного языка взрослыми становится неотъемлемой частью современного образования и корпоративной культуры. В статье сформулированы результаты плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам, с учетом современной методики и необходимости реализации истинных потребностей обучающихся.

Ключевые слова: корпоративное обучение иностранным языкам, иноязычные потребности, корпоративная среда, обучение взрослых, плюрилингвальное обучение.

В основу данного исследования легли теоретические и практические разработки современных отечественных и зарубежных ученых [2; 3; 10; 12]. Основные положения данных исследований затрагивают проблемы изучения потребностей взрослых обучающихся иностранным языкам в корпоративной среде. В логике данного исследования были использованы следующие методы:

- *теоретические* – анализ психолого-педагогической литературы, теоретическое моделирование исследуемого процесса, методы логического обобщения инновационного и собственного педагогического опыта;
- *эмпирические* – педагогический эксперимент, тестирование, наблюдение, анкетирование, обобщение. Их общее свойство – направленность на непосредственное изучение управляемого объекта, сбор и систематизацию фактического материала о процессе и результатах работы образовательной системы в корпоративной среде;
- *методический эксперимент*, позволяющий определить, какие методы эффективны в иноязычном обучении в корпоративной среде при учете потребностей взрослых обучающихся.

Апелляция к истинным потребностям корпоративного обучающегося, их структуре, работа с этим в корпоративной среде дает хорошие возможности для самообразования и формирования иноязычной компетенции. При этом разработанный разнообразный методический арсенал связан с обучением через призму плюрилингвального подхода [12].

Под *плюрилингвальным подходом* в иноязычном обучении взрослых понимаем интегрированную концепцию, подразумевающую многогранность языкового опыта обучающихся способность функционировать в мультилингвальной среде. Данный подход подразумевает осознанное использование лексических, грамматических и культурных особенностей различных языков в контексте конкретных профессиональных и жизненных ситуаций [5]. В логике нашего исследования представляется необходимым дать определение *плюрилингвального корпоративного обучения взрослых* иностранным языкам, что представляет собой целостный процесс обучения взрослых, ориентированный на развитие иноязычных навыков и межкультурной компетенции в контексте профессиональной деятельности. С научной точки зрения, данное обучение основано на концепции плюрилингвизма — активного использования несколь-



Рис. 1. Структура изучаемых языков в контрольной группе обучения, 1062 человека
 Источник: составлено автором на основе опроса обучающихся

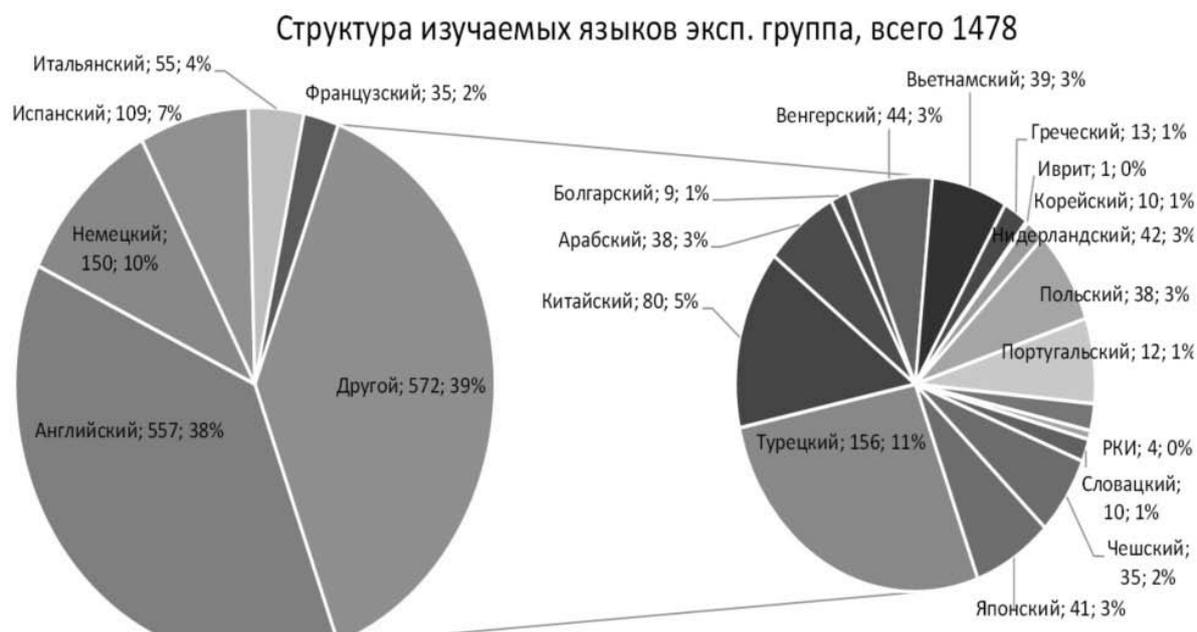


Рис.2. Структура изучаемых языков в экспериментальной группе обучения, 1478 человек
 Источник: составлено автором на основе опроса обучающихся

ких языков индивидом в различных сферах жизни.

Изучение иностранного языка включается в процессы корпоративной культуры с учетом истинных потребностей людей, учета индивидуальных траекторий – это благотворно влияет на участников процесса, на рабочую атмосферу, корпоративную культуру как часть общей культуры социума. Корпоративная среда создает

особое образовательное пространство, которое связано с макросоциумом. Немалую роль играет уровень образованности, в том числе в области иностранных языков, что важно на современном этапе как в аспекте степени зависит духовно- психологическая атмосфера. Корпоративная среда, при динамичном развитии, способствует многостороннему развитию человека, когнитивному углублению, благоприятным микроклиматом на работе,

увлеченностью делом [11;13].

Для осознания потребностей корпоративных обучающихся используется анкетирование, опрос, коррекция планирование различных обучающих мероприятий. Формулирование потребностей владения иностранными языками связано с самыми разными целями: профессиональными, коммуникативно-культурными, связанными с развивающими культурно-когнитивными и коммуникативно-когнитивными функциями [8].

Осмысливая и организуя образовательные траектории иноязычного обучения взрослых, проводим опрос и анализ истинных потребностей, желания людей, особенностей их профессиональных и образовательных траекторий, траекторий перспективного развития, с учетом производственной необходимости, контекста иных образовательных курсов [5]. При изучении второго и более языков, все чаще, выбор программы иноязычного обучения делается в пользу плюрилингвального подхода, подразумевающего способность обучающегося переключаться с одного языка на другой. Тем не менее, в процессе обучения происходит уточнение, проработка и изменение состава групп, формата обучения, целевых уровней, планируемых методов, средств обучения по естественным причинам [7]. Взрослый человек проявляет больше дисциплинированности, ответственности, целеустремленности, скрытой неуверенности, меньше «свободной увлеченности» [4; 6; 9].

В современном корпоративном обучении ориентируемся не только на английский язык, а на разные языки, действительно необходимые тем или иным субъектам в профессии и личных контактов [1; 8], где изучение иностранных языков интеллектуализирует такие процессы. В логике исследования нами был проведен методический эксперимент, в котором приняло участие 2540 взрослых обучающихся в корпоративном формате. Обучающиеся были разделены на две группы: *контрольная*, слушатели которой изучают один язык (1062 человек) и *экспериментальная*, в которой изучают, в том числе и одновременно несколько языков (1478 человек). В контрольной группе обучающиеся изучали один иностранный язык и, в качестве языка-посредника, использовался изучаемый иностранный язык или русский язык). Разнообразие изучаемых иностранных языков в экспериментальной группе значительно выше, в том числе, проявляется значительный интерес к китайскому, турецкому, японскому, арабскому. Существенным фактором, влияющим на потребность в изучении второго и далее языка, а также улучшение результативности обучения является опыт изучения других языков. Согласно опросу, более 95% респондентов в экспериментальной группе указы-

вает, что опыт изучения другого языка помогает им в изучении целевого.

По данным проведенного нами опроса взрослых, изучающих иностранные языки в корпоративной среде, основной потребностью, большинство выделяло внутреннюю мотивацию и желание интеллектуально развиваться, чувствовать себя комфортно в различных плюрилингвальных ситуациях. Кроме того, отмечается возросшая потребность в коротких иноязычных программах. Например, подготовка к презентациям, к собеседованиям, представлении проектов. В рамках опроса, взрослые выражают потребность изучать не только английский, но и другие иностранные языки, что продемонстрировано на рисунках (см. рисунок 1 и рисунок 2). В контрольной группе 69% обучающихся изучают только английский язык, а 13% – другие иностранные языки, а именно, турецкий (3%), чешский (2%) и т.д. В экспериментальной группе обучающиеся изучают и/или владеют минимум двумя иностранными языками и обучение проводится на языке-посреднике. В экспериментальной группе английский изучают 38% обучающихся, из редких языков самым популярным является турецкий язык (11%), далее – китайский (5%), арабский (3%) и прочие.

Формируя группы для изучения иностранных языков разных уровней, мы учитываем возраст, внутреннюю и внешнюю мотивацию, начальный уровень изучаемого языка, востребованность иноязычного общения в профессиональной сфере, производственные цели и задачи. Удобно разделять обучающихся по группам по вышеназванным параметрам, при этом необходимо учитывать синергетический эффект некоторого смешения из разнородных субъектов, что обогащает процесс обучения.

Таким образом, иноязычное образование не только личная инициатива, а необходимый элемент для адаптации к требованиям гармоничной плюрилингвальной корпоративной среды. Высшие учебные заведения и образовательные организации выполняют ключевую роль в разработке качественных курсов, включая языковые. Их деятельность обеспечивает возможность создания учебных программ, которые отвечают современным требованиям, способствуют осознанному изучению иностранных языков. Важным аспектом является создание плюрилингвальной образовательной среды, которая позволяет актуализировать потребности в обучении. Понимание потребностей взрослых обучающихся разнообразных методических подходов и приемов улучшает процесс изучения, делает его более эффективным и адаптированным к специфике иноязычного обучения в корпоративной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранович А.А., Юмашева Е.В. Изучение иностранных языков как способ повышения национальной безопасности страны // Международный студенческий научный вестник. – 2018. – № 4-5. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=18971> (дата обращения: 30.10.2024).
2. Барышников Н.В. Методика обучения иностранным языкам в контексте современных реалий: проблемы и решения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 1 (850). С. 16-23.
3. Безукладников К.Э. Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка: концепция и методика: дис. . . . доктора пед. наук. Пермь, 2009. – 403 с.
4. Кривоносова Е.В. Особенности обучения взрослых иностранному языку // Труды БГТУ. Серия 6: История, философия. 2013, № 5. С. 189–191.
5. Лазарева А.С. Особенности плюрилингвального обучения взрослых в корпоративном образовательном пространстве. // Антропоцентрические науки в образовании: вызовы, трансформации, ресурсы. Сборник научных статей Международного форума профессионального образования 9-10 апреля 2024г, Воронеж, 2024. С.76-79
6. Лазарева А.С., Агеева Н.В. Психологические барьеры при обучении взрослых устной иноязычной речи в корпоративном формате обучения // Язык и культура. 2022. № 58. С. 188–202. doi: 10.17223/19996195/58/11
7. Морогин В.Г. Ценностно– потребностная сфера личности: концепция и методология исследования // Сибирский психологический журнал. – 2006, № 24. С. 37–52
8. Потапова А.С. Развитие многоязычия в Российской Федерации: выбор второго иностранного языка методом анализа иерархий / А.С. Потапова, А.О. Иващенко // Молодой ученый. 2016, № 1 (105). С. 896–902;
9. Потапова Е.Н. Цели и задачи обучения иностранному языку в рамках корпоративных учебных программ // Гуманитарные науки –. 2017, № 1 (165). С. 18–31.
10. Прохорова А.А. Методическая система мультилингвального обучения студентов технического вуза: дис. . . . докт. пед. наук. Нижний Новгород, 2020. 512 с.
11. Соколова Е.С. Влияние корпоративной культуры на кадровый потенциал организации // Молодой ученый. 2021, № 49 (391). С. 118–121.
12. Халяпина Л.П., Шостак Е.В. Плюрилингвальный и транслингвальный подходы как новые тенденции в теории интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам студентов технических вузов. // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики № 2 2019. С.119-130.
13. Чекмарева Е. А., Шабунова А. А. Работа по призванию: выгодно ли это для экономики? // Социологический альманах. 2016, № 7. С. 156–164.

© Лазарева Анна Сергеевна (lazareva@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ-ФИЛОЛОГА: РОССИЙСКИЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Мандрук Ирина Владимировна

старший преподаватель, Федеральное государственное
бюджетное образовательное учреждение высшего
образования "Курский государственный университет"
metod.mandruk@mail.ru

MODERN TRENDS IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR PHILOLOGY TEACHERS: RUSSIAN AND FOREIGN EXPERIENCE

I. Mandruk

Summary: The article focuses on the study of modern trends and approaches in the professional development system for philology teachers in Russia and abroad. The work analyzes current areas of teacher professional development within the context of new educational standards and global challenges. Special attention is given to the challenge of developing interpretive and analytical skills among teachers of Russian language and literature. The research methodology includes an analysis of scientific literature, content analysis of educational programs and a comparative analysis of international experience. The results of the study reveal the need for specialized professional development programs aimed at enhancing critical thinking and analytical skills among philology teachers.

Keywords: professional development, philology teachers, interpretive and analytical skills, critical thinking, teacher professional development, educational standards, competency-based approach, digital transformation in education.

Аннотация: Статья посвящена исследованию современных тенденций и подходов в системе повышения квалификации учителей-филологов в России и за рубежом. В работе анализируются актуальные направления профессионального развития педагогов в контексте внедрения новых образовательных стандартов и глобальных вызовов. Особое внимание уделяется проблеме развития интерпретационно-аналитических навыков учителей русского языка и литературы. Методология исследования включает анализ научной литературы, контент-анализ образовательных программ и сравнительный анализ международного опыта. Результаты исследования выявляют необходимость создания специализированных программ повышения квалификации для учителей русского языка и литературы, направленных на развитие интерпретационно-аналитической культуры, формирование критического мышления и аналитических компетенций педагогов-филологов.

Ключевые слова: повышение квалификации, учитель-филолог, учитель русского языка и литератур, интерпретационно-аналитические навыки, критическое мышление, профессиональное развитие педагогов, образовательные стандарты, компетентностный подход, цифровизация образования.

В условиях обновления системы образования и внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) возрастает роль учителей-филологов, способных не только качественно преподавать русский язык, но и способствовать развитию языковой культуры школьников.

Современные вызовы – глобализация, поликультурная образовательная среда, цифровизация – требуют от учителей непрерывного повышения квалификации, что делает необходимым исследование новых подходов и содержания таких программ.

Переосмысление целей и методов профессионального развития педагогов обусловлено стремлением к обеспечению конкурентоспособности российского образования на международной арене и формированию у учащихся компетенций XXI века.

Цель данного исследования состоит в выявлении современных направлений и подходов в системе по-

вышения квалификации учителей-филологов, а также в анализе образовательных программ и курсов, ориентированных на развитие профессиональной компетентности учителей русского языка, и изучение возможностей адаптации зарубежного опыта в российских условиях. В работе использованы методы анализа и систематизации научной литературы, контент-анализ образовательных программ и курсов для изучения их структуры и содержания, а также сравнительно-сопоставительный анализ зарубежного опыта.

Теоретическую базу исследования составляют труды по различным аспектам педагогической деятельности и профессионального развития [1-12], а также международные исследования, а именно официальные отчёты TALIS (Teaching and Learning International Survey) 2018 (Volumes I and II), доступные на OECDLibrary [13-14] (в настоящее время собираются данные для нового цикла TALIS 2024, результаты которого ожидаются в 2025 году).

Материалы исследования могут быть использованы

при разработке образовательной политики в области профессионального развития учителей-филологов, при создании новых курсов и программ повышения квалификации, направленных на развитие критического мышления и интерпретационно-аналитических навыков.

Профессиональное развитие учителей претерпело значительные изменения за последние десятилетия в связи с изменениями в образовательной парадигме и социальными вызовами. В частности, наблюдается переход от традиционных подходов, таких как поведенческий и когнитивный, к более современным моделям, включающим личностно-ориентированный, компетентностный и деятельностный подходы [4].

В контексте личностно-ориентированного подхода важную роль играет развитие рефлексивных способностей учителей, что позволяет им не только анализировать собственную практику, но и совершенствовать ее на основе анализа результатов работы [8].

Переход к компетентностному подходу стал основой современной системы профессионального развития учителей. Компетентностный подход предполагает формирование у учителей не только знаний, но и умений и навыков, которые они могут эффективно применять в реальных образовательных ситуациях. В частности, для учителей-филологов важным становится не только знание языка и литературы, но и умение интегрировать эти знания с педагогической практикой, адаптируя их к потребностям учащихся. Компетентностный подход также акцентирует внимание на развитии мягких навыков (softskills), таких как критическое мышление, коммуникативные способности и эмоциональный интеллект, что позволяет учителям эффективно взаимодействовать с учащимися и коллегами [7].

Деятельностный подход основан на идее, что профессиональное развитие учителей должно происходить через активное участие в решении реальных педагогических задач. В частности, учителя-филологи обучаются не только теории языка и литературы, но и методам проектного обучения, критического анализа текстов и работы с многоязычными классами, что позволяет им быть более гибкими и готовыми к работе с разными категориями учащихся [3]. Переход к деятельностному подходу в профессиональном развитии учителей подчеркивает важность практико-ориентированного обучения. В связи с этим, современные тенденции в образовании всё чаще ориентируются на использование цифровых технологий и дистанционного обучения, что значительно расширяет возможности профессионального роста.

Цифровые платформы, такие как Moodle, Coursera и специализированные российские платформы, предоставляют учителям доступ к разнообразным курсам и учебным материалам, что позволяет им разрабатывать индивидуальные образовательные траектории, что

представляется особенно важным в контексте создания условий для непрерывного профессионального роста, когда каждый педагог может выбрать те курсы и модули, которые максимально соответствуют его потребностям и профессиональным интересам [12].

Использование сетевых образовательных платформ и электронных ресурсов также открывает новые перспективы для организации непрерывного профессионального развития педагогов. Сетевые образовательные сообщества и онлайн-платформы, а также специализированные профессиональные сети, способствуют обмену опытом и распространению лучших практик среди педагогов, позволяя учителям создавать и поддерживать профессиональные связи, делиться учебными материалами и методическими разработками, а также участвовать в совместных проектах [7].

Важным компонентом профессионального роста учителей в зарубежных странах, как и в России, также является использование цифровых технологий в образовательном процессе. Программы повышения квалификации акцентируют внимание на освоении и применении виртуальных классов, интерактивных платформ и мультимедийных ресурсов, что позволяет учителям адаптировать учебный процесс к условиям дистанционного и гибридного форматов обучения [11]. Обучение интеграции цифровых инструментов в повседневную практику помогает учителям создавать гибкую и интерактивную учебную среду, которая отвечает потребностям современных учащихся. Например, программа "Teachers' Guide to Assessment", разработанная для территории Австралийской столицы, ориентирована на обучение учителей новым методам оценки с применением технологий для персонализированного и интерактивного обучения, что позволяет учителям более эффективно использовать ИКТ для оценки знаний и предоставления обратной связи [13, с. 58].

Анализ содержания программ повышения квалификации учителей-филологов в России показывает, что акцент в них делается на комплексное развитие профессиональных компетенций. Структура программ, как правило, включает несколько модулей, которые охватывают развитие педагогической компетентности, методическую подготовку, а также освоение актуальных технологий преподавания русского языка и литературы. Важным аспектом педагогической компетентности является формирование у учителей способностей к организации учебного процесса с учетом особенностей учащихся и индивидуальных образовательных траекторий [2].

Методическая подготовка в рамках повышения квалификации направлена на совершенствование навыков преподавания русского языка, а также на овладение новыми методами обучения, которые включают анализ художественных текстов и развитие критического мышления у учеников. Эти аспекты помогают учителям

эффективно адаптировать образовательные методики под различные уровни подготовки учащихся и их культурные особенности. Подготовка к работе в поликультурной среде становится важной частью этих программ, что отражено в федеральных и региональных целевых программах, направленных на поддержку учителей, работающих в многонациональных школах [9].

Разработка и реализация программ в России часто связана с государственными целевыми инициативами, такими как «Учитель будущего», «Учим русский язык, обучаем на русском» и другими федеральными проектами, направленными на улучшение образовательных результатов в школах с многоязычным составом учащихся. Эти программы нацелены на совершенствование профессиональных навыков учителей, способных адаптировать свои подходы к преподаванию русского языка как родного и неродного в условиях культурного разнообразия. В частности, в рамках проекта «Научно-методическое и кадровое обеспечение обучения русскому языку» ведется работа по созданию программ повышения квалификации, которые охватывают современные требования и потребности образовательной системы [8].

Анализ содержания курсов и тренингов, направленных на повышение квалификации учителей-филологов в зарубежных странах, показал, что в большей своей части они делают упор на формирование у педагогов межкультурной компетентности, что позволяет учитывать культурное и этническое разнообразие в образовательном процессе. Эти программы приобретают особую значимость в условиях увеличения миграционных потоков и изменяющегося социального состава школ. Учителей обучают методикам создания учебной среды, способствующей лучшей интеграции детей мигрантов и уменьшению культурных барьеров в классе [10]. К примеру, в Германии и других немецкоязычных странах профессиональное развитие учителей акцентировано на поддержке двуязычного обучения и сохранении культурной идентичности учащихся. Программы повышения квалификации учителей в Германии нацелены на обучение педагогов методам интеграции родного и второго языка в учебные программы [10]. В Австрии существует программа “TeachingFirstLanguagesInTheContextOfMigration”, направленная на подготовку учителей к работе в многоязычной среде. Программа организована в двух форматах: обучение непосредственно в школе с большим количеством учащихся, говорящих на одном языке, и обучение с объединением учеников из разных школ с различными языковыми группами [13, с. 99]. В Финляндии и Эстонии разработаны курсы по межкультурному взаимодействию, которые включают практики работы с мигрантами. Финская система образования делает особый акцент на подготовке учителей к работе с детьми из различных культурных групп, особенно с учащимися, чей родной язык отличается от языка преподавания [13, с. 103].

Организация стажировочных площадок является важной составляющей процесса повышения квалификации, позволяя педагогам не только наблюдать за внедрением новых методов обучения, но и участвовать в их разработке и адаптации, что способствует формированию у учителей навыков самостоятельного анализа и использования лучших практик в своей работе. Примерами таких площадок служат в России Центры непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, созданные на базе крупных университетов и образовательных учреждений, предоставляющие учителям возможность участвовать в стажировках, ориентированных на внедрение новых образовательных стандартов и технологий [12].

Анализ зарубежных стажировочных площадок в системе повышения квалификации учителей-филологов позволил выделить следующие практики. Академия сингапурских учителей (Academy of Singapore Teachers) организует “Professional Learning Communities” (PLCs), в рамках которых учителя регулярно встречаются для обмена опытом, анализа педагогических практик и совместной разработки учебных материалов. Например, в школе Нанянг Гёрлз Хай Скул (Nanyang Girls' High School) учителя английского языка и литературы участвуют в PLC, где они совместно анализируют литературные произведения и разрабатывают инновационные методы их преподавания. В Финляндии действует программа “Teacher Training Schools” (TTS), в рамках которой школы, прикрепленные к университетам, служат экспериментальными площадками, где будущие и действующие учителя могут наблюдать за инновационными методами обучения, участвовать в исследованиях и разрабатывать новые педагогические подходы.

Таким образом, система повышения квалификации учителей-филологов как в России, так и за рубежом, направлена на создание условий для непрерывного профессионального роста, обеспечивая адаптацию к изменяющимся образовательным стандартам и вызовам современности. Современные программы содержат элементы и теоретической, и практической подготовки, что позволяет учителям успешно справляться с новыми требованиями и эффективно работать в условиях многоязычной и поликультурной образовательной среды.

Однако, несмотря на значительные достижения в развитии профессиональных компетенций педагогов, существует необходимость создания программ, направленных на развитие интерпретационно-аналитических навыков учителей-филологов. Данные навыки являются важными для преподавания русского языка и литературы, поскольку позволяют учителю глубже анализировать тексты и обучать учеников умению интерпретировать произведения, что соответствует требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Эти стандарты ставят задачу перед педагогами – формировать у учеников критическое мышление и

навыки самостоятельного анализа, что в свою очередь требует от учителей владения передовыми методиками работы с текстом.

Теоретические обоснования для разработки таких программ, которые определяют важность развития интерпретационно-аналитической культуры учителей русского языка и литературы, изложены нами ранее [6]. Мы подчеркиваем, что способность к анализу текста является основой профессионального мастерства учителя-словесника, так как умение интерпретировать художественные и научные тексты – это не просто профессиональный навык, а критически важный компонент учебного процесса, который обеспечивает формирование у учеников более глубокого восприятия литературных произведений и развитие их читательской грамотности [6]. «Принципы и закономерности развития интерпретационно-аналитической культуры имеют универсальный междисциплинарный характер»: с позиций практики обучения и повышения квалификации это активно развивает систему метапредметных компетенций учителя, а с позиций теории позволяет очертить контуры педагогического подхода к процессу повышения квалификации, в котором междисциплинарное основание видится методологическим фундаментом профессионального совершенствования личности учителя, развития его творческих способностей [6, с. 73].

Однако, несмотря на существующие теоретические обоснования, фактическая реализация таких программ пока находится на стадии формирования. В рамках дополнительных образовательных программ уже существует ряд инициатив, направленных на развитие интерпретационно-аналитической культуры, но они пока не достигли достаточного масштаба, чтобы стать обязательной частью системы повышения квалификации учителей-филологов. Это свидетельствует о необходимости дальнейшего развития данных направлений и их интеграции в образовательные процессы на федеральном уровне.

В этом контексте стоит обратить внимание на опыт зарубежных стран (США, Великобритания, Германия, Австралия). Программы повышения квалификации в этих странах уделяют особое внимание развитию у учителей навыков критического мышления и методик, способствующих формированию у учащихся способности критически воспринимать информацию. В исследовании TALIS 2018 (Vol. II), в главах 1 и 5, обсуждаются вопросы повышения квалификации учителей и упор на развитие навыков анализа и критического мышления через формальное обучение и практические тренинги. В частности, обращается внимание на необходимость когнитивной активации и вовлечения учителей в профессиональные сообщества для развития аналитических способностей

[14, с. 176, с. 180]. В исследованиях отмечается, к примеру, что британские учителя считают наиболее ценными те программы, которые помогают им совершенствовать методы когнитивной активации учащихся и развивать навыки критической оценки информации [14, с. 126].

Например, в рамках программы профессионального развития учителей “Induction and Mentoring” в США активно используется метод наставничества (mentoring), который помогает молодым учителям развивать критическое мышление через постоянный анализ учебных материалов и обратную связь от более опытных коллег. Эти программы акцентируют внимание на важности педагогического сотрудничества и обмена опытом для развития аналитических и интерпретационных навыков у учителей. В исследовании TALIS указывается, что такие программы эффективны для создания более рефлексивной образовательной среды, где учителя могут применять полученные знания на практике [14]. Однако стоит отметить, что данные программы повышения квалификации не специализируются непосредственно на подготовке учителей-филологов, они предоставляют учителям, преподающим разные дисциплины, полезные инструменты для формирования у учащихся навыков критического анализа и оценки информации.

Учитывая специфику преподавания русского языка и литературы, которая требует глубокого понимания текстов, их интерпретации и анализа, становится очевидной необходимость разработки специализированных программ повышения квалификации для учителей-филологов. Эти программы должны не только адаптировать общие методики развития критического мышления к особенностям филологического образования, но и включать специфические компоненты, направленные на развитие навыков культуры литературоведческого и лингвистического анализа.

Более того, современные вызовы в образовании, такие как цифровизация и изменение читательских привычек учащихся, требуют от учителей-филологов новых компетенций. Они должны уметь работать с различными форматами текстов, включая цифровые, и владеть методиками, позволяющими эффективно развивать читательскую грамотность в условиях информационного общества.

Таким образом, рассмотрев современный российский опыт и опыт зарубежных стран в подходах к повышению квалификации учителей-филологов и учитывая специфические потребности педагогов-словесников русского языка и литературы в России, можно сделать вывод о необходимости создания комплексной, специализированной программы повышения квалификации, направленной на развитие интерпретационно-аналитической культуры учителя русского языка и литературы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горбунова Л.Н. Перспективная модель профессионального развития педагогов на основе индивидуальных методических маршрутов / Л. Н. Горбунова, Е.В. Сорокина // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Московской области Академия социального управления, 2015. – №. 1. – С. 588-595.
2. Иванова Е.В. Совершенствование дополнительных профессиональных программ для учителей родного языка как эффективный ресурс повышения качества образования / Е.В. Иванова // Проблемы и перспективы развития систем оценки качества образования. Механизмы управления качеством образования в контексте реализации региональной политики в сфере оценки качества образования: сборник материалов V межрегиональной научно-практической конференции. – Челябинск: «Региональный центр оценки качества и информатизации образования», 2020. – С. 126-133.
3. Исаев Е.И. Деятельностный подход в педагогическом образовании: становление и реализация / Е.И. Исаев // Психологическая наука и образование. – 2020. – Том 25. № 5. – С. 109-119.
4. Кузьмичева Т.В. Компетентностный подход как фактор развития педагогического образования в современной России / Т.В. Кузьмичева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6.
5. Лин Ч. Подготовка компетентных переводчиков русского языка в местных университетах зоны свободной торговли Хэйлунцзян / Ч. Лин // Начала Русского мира. – 2024. – № 4. – С. 21-26.
6. Мандрук И.В. Развитие интерпретационно-аналитической культуры учителя-словесника в процессе повышения квалификации / И.В. Мандрук // Ученые записки Курского государственного университета. – 2020. – № 4 (56). – С. 67-73.
7. Марголис А.А. Итоги комплексного проекта по модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014-2017 гг.) / А.А. Марголис, М.А. Сафронова // Психологическая наука и образование, 2018. – Т. 23. - № 1. – С. 5-24.
8. Чернобай Е. В. Профессиональное развитие учителей в Российской Федерации и республике Казахстан по результатам исследования TALIS-2018 / Е.В. Чернобай, Д.Н. Ташибаева // Вопросы образования. – 2020. - №4. – С.141-164.
9. Чечелева В.Н. Рекомендации разработчикам дополнительных профессиональных программ, направленных на повышение профессиональной компетентности педагогов в области преподавания русского языка и языков народов Российской Федерации / В.Н. Чечелева, Ю.А. Соловьева // Вопросы науки и образования. – 2020. – № 23(107). – С. 31-50.
10. Biasutti M., Concina E., Frate S., Delen I. Teacher Professional Development: Experiences in an International Project on Intercultural Education // Sustainability. – 2021. – № 13(8). – С. 4171.
11. Gilyazeva E. "Flipped Classroom" Technology in Teaching Foreign Languages / E. Gilyazeva, O. Evgrafova, N. Sharypova, R. Akhunzianova // Advances in Intelligent Systems and Computing. – 2020. – Vol. 1114. – P. 229-240.
12. Maslennikova E.G. Virtual Universities in the Educational Space: The Relationship between Development Strategies and Models / E. G. Maslennikova, E.N. Gilyazeva, S. Shishov [et al.] // Webology. – 2021. – Vol. 18, No. Special Issue. – P. 222-232.
13. TALIS 2018 Results (Volume I) Teachers and School Leaders as Lifelong Learners (Отчёт «Учителя и школьные лидеры как непрерывные учащиеся») [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en
14. TALIS 2018 Results (Volume I) Teachers and School Leaders as Valued Professionals (Отчёт «Учителя и школьные руководители как ценные профессионалы») [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-ii_19cf08df-en

© Мандрук Ирина Владимировна (metod.mandruck@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТЕКСТ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Мельникова Ксения Андреевна

Аспирант, Государственный университет просвещения, Москва
k.a.mel1104@mail.ru

SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL TEXT IN THE PROCESS OF TRAINING FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

K. Melnikova

Summary: The article is devoted to the role of scientific and pedagogical texts in the system of teaching foreign language teachers. The author describes the concept "scientific text", its typology and highlights the genre of scientific and pedagogical text, which is considered to be an integral component of the language and professional education of a future teacher. In the course of the work, the author states that the study of scientific and pedagogical texts allows students to expand their knowledge in the field of teaching methods of foreign languages and related disciplines, as well as develop critical thinking and analytical skills. Students are encouraged to independently search for information, comprehend new ideas, which contributes to the development of scientific activity and readiness to conduct their own research. In conclusion, the author proposes and justifies the criteria for the selection of scientific and pedagogical texts for foreign language classes.

Keywords: training of teachers of foreign languages, scientific and pedagogical text, classification of scientific and pedagogical texts, criteria for the selection of texts.

Аннотация: Статья посвящена роли научно-педагогических текстов в системе обучения преподавателей иностранного языка. Автором описывается содержание понятия «научный текст», его типология и выделяется жанр научно-педагогического текста, который рассматривается как неотъемлемый компонент языкового и профессионального образования будущего преподавателя. В ходе работы автор делает вывод, что изучение научно-педагогических текстов позволяет студентам расширить их знания в области методики преподавания иностранных языков и смежных дисциплин, а также развить критическое мышление и навыки анализа. Студенты стимулируются к самостоятельному поиску информации, осмыслению новых идей, что способствует развитию научной активности и готовности к проведению собственных исследований. В заключении автор предлагает и обосновывает критерии отбора научно-педагогических текстов для занятий по иностранному языку.

Ключевые слова: подготовка преподавателей иностранного языка, научно-педагогический текст, классификация научно-педагогических текстов, критерии отбора текстов.

В современных реалиях подготовке преподавателей во всех отраслях знаний уделяется особое внимание. Указом президента страны, 2023 год был объявлен годом педагога и наставника, который привнес изменения и заложил основы модернизации, которые находят свое продолжение и в настоящее время. В контексте обучения будущих преподавателей иностранных языков, можно говорить о том, что повышение уровня профессионально-языковой компетенции является приоритетом на этапе высшего образования. Существует необходимость создать такие условия, при которых будет осуществляться подготовка специалистов, свободно владеющих своей профессией и иностранным языком как инструментом профессиональной деятельности. [3; с. 10]. При этом, они готовы быть конкурентоспособными, находятся в постоянном поиске точек роста и возможностей для профессионального развития как в своей области, так и в смежных областях деятельности. Знание иностранного языка расширяет возможности студентов педагогической специальности, что позволяет им знакомиться с трудами не только отечественных,

но и зарубежных ученых, обогащать свои знания и быть в курсе достижений современной науки. "Место чтения при этом вытекает из самого характера учебной деятельности студента, который имеет дело с поиском и использованием профессионально значимой информации при обращении к литературе, в том числе на иностранном языке" [7; с. 45].

Основным объектом чтения на высшей ступени образования является чтение научных текстов по специальности. Способность читать иноязычные тексты научной направленности позволяет развить критическое мышление и углубить понимание предметной области. Таким образом, в процессе профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранного языка, существует необходимость включения научно-педагогических текстов, что может говорить об актуальности темы исследования.

Цель данного исследования: определить роль научно-педагогического текста в системе обучения преподавателей иностранного языка

Основные задачи статьи:

- уточнить содержание понятия научно-педагогический текст в системе обучения будущих преподавателей иностранного языка;
- выявить критерии отбора научно-педагогических текстов на занятиях по иностранному языку.

Методы научного исследования: анализ научных исследований по проблеме использования научно-педагогических текстов в обучении студентов, а также обобщение и интерпретация результатов исследования.

Научная новизна заключается в определении критериев отбора научно-педагогических текстов

Теоретическая значимость состоит в понимании термина «научно-педагогический текст» и типологии текстов;

Практическая значимость связана с тем, что полученные выводы могут быть использованы преподавателями иностранного языка при критической оценке текстов для их отбора и использования на занятиях.

Теоретической базой послужили работы ученых в области:

- когнитивных механизмов в изучении иностранного языка (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев и др.);
- обучения иноязычному чтению научных педагогической направленности (И.Р. Гальперин, А.В. Коржуев, Е.С. Троянская, Т.С. Серова и др.);
- методики преподавания иностранных языков (Н.Д. Гальскова, Н.В. Акимова, Н.Ф. Коряковцева и др.);

Результат проведенного анализа работ позволил сформировать и выделить основные теоретические положения, служащие основой обучения студентов педагогического профиля чтению научно-педагогических текстов, которые будут.

В процессе обучения иностранным языкам студенты осуществляют речевое взаимодействие с участниками процесса используя различные стили речевого общения и используя различные устные и письменные речевые средства, имеющие определенную (зависящую от исходной ситуации и намерения говорящего) цель и выполняющую характерный набор функций. В настоящее время современная наука выделяет несколько разновидностей стили речи, используемых для функционального общения: художественный, научный, публицистический, официально-деловой и разговорный [4]. Научный стиль соотносится с рядом общественных сфер деятельности, а именно с научной и учебной деятельностью, которые являются основополагающими в высшей школе. Препо-

даватели используют научный стиль в процессе осуществления своей профессиональной деятельности, студенты – посредством ознакомления с научными работами, а также формирование своих собственных научных работ.

Несмотря на разнообразие тем, содержание в этом стиле речи все же более стандартизировано, чем, например, в разговорной речи или художественной литературе, поскольку оно в конечном счете сводится к исследованию, которое представляется в виде законченного текста с соблюдением принципов логичности, последовательности и обоснованности [9; с. 14]. М.М. Бахтин писал: «Где нет текста, там нет и объекта для исследования и мышления» [1]. Научный текст обладает своими уникальными лексико-семантическими характеристиками, особым грамматическим и композиционным построением, а также включающих в себя разные жанровые разновидности. В.А. Попков и А.В. Коржуев описывают научный текст как продукт, в котором в систематизированном виде представлены результаты научного исследования, а также тем или иным способом описаны процедуры их получения [6]. М.М. Бахтин, однако, подчеркивал идею о социальном характере научного текста, рассматривая его как произведение языка, которое взаимодействует с другими текстами в контексте научного дискурса.

Можно говорить о том, что научный текст представляет собой отражение мыслей и научных изысканий автора исследования, являющиеся главным источником передачи информации, способного сформировать концепции понимания окружающей действительности. Разновидности и типология научного текста определяется его областью применения и ролью в общей системе наук и доминирующей интенцией. Для каждой сферы научной деятельности существует своя классификация и набор жанров, а также характеристики этих жанров. Так, ряд авторов выделяют реферат, научные статьи, научные отчеты, монографии и тезисы докладов как основные жанры научного текста, поскольку именно они отражают результаты научного поиска исследователей и служат для выражения и систематизации научного знания. И.В. Усачева также относит к этому списку учебник и методическое пособие [10]. Е.С. Троянская сопоставила и разграничила научный текст, поделив их на соответствующие виды и жанры, на которых мы остановимся ниже (таб 1).

Также следует упомянуть, что для каждой научной дисциплины может быть составлена своя типология научных текстов, набор жанров и его характерные особенности. Так, рассматривая обучение иностранным языкам, а именно процесс профессионального обучения будущих преподавателей иностранного языка, необходимо выделить и описать еще один вид научного текста, который может применяться в обучении, а именно – научно-педагогический текст. Под ним можно по-

Типология тестов научной направленности (по Е.С. Троянской), дополненная.

Род/вид научного текста	Жанр	Описание
1) академический (собственно научный)	<i>монография, статья, диссертация, тезисы, доклад, сообщение, выступление</i>	Представляют собой комплексные исследования, основанные на методах научного познания и научного анализа, которые характеризуются высокой степенью обоснованности, логичности и аргументированности выводов.
2) информационно-реферативный	<i>реферат, аннотация</i>	Данный вид характеризуется обобщением проанализированной информации, нацеленной на извлечение главных фактов, закономерностей и выводов из большого объема данных.
3) справочно-энциклопедический	<i>энциклопедия, словарь, справочник</i>	Это систематизированное и структурированное представление информации по определенной теме или объекту. Включает в себя описания ключевых понятий, фактов и концепций, позволяя получить общее представление о предмете изучения
4) научно-оценочный	<i>рецензия, отзыв, экспертное заключение</i>	Содержит рассуждение и оценку научных данных и фактов, направленные на формирование новых идей, гипотез и выводов посредством методов анализа проблематики и критического мышления
5) учебно-научный	<i>учебник, подготовленная лекция, учебное пособие</i>	Материалы, используемые в процессе обучения и изучения учебных и научных дисциплин. Они содержат систематизированное изложение основных принципов, теорий и методов работы в конкретной области науки, обеспечивая студентам необходимую информацию для усвоения знаний.
6) научно-инструктивный	<i>инструкция, руководство, памятка, рекомендации, сопроводительная документация, программа</i>	Содержат информацию о методах и приемах выполнения научных и практических задач.
7) научно-деловой	<i>авторское свидетельство, описание изобретения, стандарт, постановление, решение, указания, отчет, письмо</i>	Содержат информацию о научных и деловых событиях, процессах и активностях. Помогают в организации научно-технической деятельности, инновационного процесса, управления проектами и обмене информацией в научной среде.

нимать тексты, написанные учеными и работниками в области образования, педагогики, методики обучения иностранным языкам, лингводидактики, лингвистики, психолингвистики и смежных наук, содержащие теоретические обоснования, методологические подходы, результаты исследований и прочие академические сведения, направленные на развитие профессиональных компетенций будущих преподавателей иностранного языка. Научно-педагогический текст является важным инструментом и средством обучения иноязычных преподавателей, поскольку через изучение научно-педагогических текстов студенты получают возможность расширить свои знания и понимание в области основ педагогики, психологии, методики преподавания иностранных языков и смежных наук, развить навыки критического мышления, умение анализировать и оценивать различные подходы, стимулировать студентов к самостоятельному поиску информации, осмыслению новых идей и развитию своей научной активности, а также способствовать созданию основ для собственных научных исследований.

Поэтому, важно уделить особое внимание выбору

текстов для обучения и созданию критериев отбора научно-педагогических текстов для подготовки будущих преподавателей иностранного языка. Исходя из исследования Т.С. Серовой, основными критериями отбора текстов являются: предметная связность текстов, тематическая цельность, информативная значимость и новизна, а также функциональная обусловленность, которые характеризуются как ключевые аспекты, определяющие эффективность и целесообразность использования текстов на занятиях по иностранному языку [8]. Предметная связность текстов позволяет поддерживать логическую последовательность в изучении материала, а тематическая цельность способствует формированию целостного представления о теме. Информативная значимость и новизна текстов способствуют обогащению знаний студентов и поддерживают их интерес к обучению. Функциональная обусловленность текстов выступает важным фактором, определяющим их практическую применимость и актуальность в контексте преподавания иностранного языка.

Н.В. Борновалова, описывая критерии отбора иноязычных профессионально-ориентированных текстов,

выделяет: «уровень языковой подготовки студентов, профессиональную значимость иноязычных текстов, актуальность содержания, информативность, наличие узкоспециализированной терминологии, коммуникативная устремленность, аутентичность» [2, с. 82-83]. Критерии отбора иноязычных профессионально-ориентированных текстов, предложенные Н.В. Борноваловой, направлены на обеспечение эффективного и целенаправленного процесса обучения, учитывая особенности языковой подготовки студентов и их будущих профессиональных потребностей.

Таким образом, можно выстроить более целостный подход к выбору иноязычных материалов, исходя из изучения потребностей и специфики подготовки будущих преподавателей иностранного языка. К данным критериям можно отнести:

1. актуальность содержания: выбранные тексты должны быть направлены на актуальные аспекты в области языкового образования, содержащие в себе развитие и дополнение уже полученных ранее знаний;
2. языковая доступность: тексты должны подбираться с учетом уровня языковой подготовки и потребности студентов;
3. аутентичность: создание и использование иностранного языка в реальных «живых» ситуациях, объединяющие психолого-педагогические, лингводидактические и методические условия профессионально ориентированного обучения иностранному языку и формирования черт профессионально-маркированной языковой личности [5];
4. смысловая завершенность: тексты должны быть логически структурированными и законченными, чтобы обеспечить понимание и усвоение информации студентами;
5. познавательная ценность текста: важно, чтобы тексты содержали информацию, способствующую расширению профессиональных знаний студентов и стимулирующую их активность и интерес к изучаемому материалу;
6. наличие профессионально-специализированных терминов, соответствующих области лингвистического образования, чтобы впоследствии студенты могли работать с понятийно-терминологическим

аппаратом научных работ по специальности;

7. коммуникативная направленность: развитие речевых умений студентов, помогая им применять полученные языковые знания в реальных ситуациях общения;
8. мультикультурный аспект: включение информации о культуре стран изучаемого языка, «взаимосвязанное изучение языка и культуры, включая культуру профессионального общения; межкультурная направленность как основа формирования межкультурной коммуникативной компетенции», что важно для успешной коммуникации в профессиональной среде [5 с. 121];
9. поддержка межпредметных связей: важно, чтобы тексты устанавливали связь не только с языковыми аспектами, но и с другими смежными областями знаний, расширяя горизонты студентов и возможности для взаимодействия;
10. практическая значимость: Прикладной характер текстов позволит студентам развивать те навыки и компетенции, которые необходимы в последующей профессиональной деятельности.

Представленный материал позволяет сделать вывод, что научно-педагогический текст играет значительную роль в системе обучения будущих преподавателей иностранного языка, поскольку служит фундаментом для формирования теоретической базы и обеспечивает студентов актуальной информацией о методах, подходах и теориях обучения ИЯ посредством интеграции текстов разных областей наук. Именно междисциплинарный компонент, являющийся одним из критериев отбора текстов, служит основополагающим, так как именно он позволяет будущим преподавателям взглянуть на изучаемую проблему с разных сторон и развивать умения критической оценки получаемой информации с позиции разных наук. Научно-педагогический текст на иностранном языке способствует не только эффективному формированию иноязычных умений, что является неотъемлемым компонентом языкового образования, но также обогащает студентов знаниями, развивает их профессиональную компетенцию, способствуя развитию познавательной и коммуникативной способности, пониманию межпредметных и межкультурных взаимосвязей, а также и формированию целостного представления о изучаемом языке и педагогической науке в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин; Сост. С.Г. Бочаров; Текст подгот. Г.С. Бернштейн и Л.В. Дерюгина; Примеч. С.С. Аверинцева и С.Г. Бочарова. - М.: Искусство, 1979. - 423 с.
2. Борновалова Н.В. Профессионально-ориентированный текст в системе языковой подготовки преподавателя иностранного языка // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2022. No 3. С. 77–86.
3. Гальскова, Н.Д. Современная профессиональная подготовка будущих учителей иностранного языка и мониторинг как условие ее оптимизации /

- Н.Д. Гальскова, Д.К. Бартош // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Образование и педагогические науки. – №1 (763). – 2016. – С. 9–19.
4. Грибанская Елена Эдуардовна Функциональные стили речи, или как не попасть впросак // Образовательные технологии (г. Москва). 2017. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnye-stili-rechi-ili-kak-ne-popast-vprosak> (дата обращения: 25.03.2024).
 5. Коряковцева Н.Ф., Гальскова Н.Д., Гусейнова И.А. Современное лингвистическое образование: перспективы развития: коллективная монография. Москва: Московский государственный лингвистический университет, 2018. 254 с.
 6. Попков В.А., Коржув А.В. Методология педагогики: учеб. пособие для слушателей системы дополнительного профессионального образования преподавателей высшей школы. М.: Изд-во МГУ, 2007.
 7. Репкина Л.И. Обучение профессионально ориентированному чтению текстов психолого-педагогической направленности на основе функционального подхода: английский язык, неязыковой вуз: дис. ... к. пед. наук: 13.00.02 / Репкина Л.И. - М., 2011
 8. Серова Т.С. Обучение гибкому иноязычному профессионально ориентированному чтению в условиях деловой межкультурной коммуникации. – Пермь: Изд-во Пермского гос. техн. ун-та, 2009. – 242 с.
 9. Троянская Е.С. Обучение чтению научной литературы. В помощь преподавателю иностранного языка. Москва: Наука, 1989. – 255с
 10. Усачёва И.В. Курс эффективного чтения учебного и научного текста Текст.: учеб.-метод. пособие для студентов 1-П курсов ун-тов / И.В. Усачёва. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998. – 88с.

© Мельникова Ксения Андреевна (k.a.mel1104@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Михеева Анастасия Николаевна

Преподаватель, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону
anmiheeva@sfedu.ru

THE EXPERIENCE OF FORMING COMMUNICATIVE UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS BASED ON MODERN APPROACHES TO ENGLISH TEACHING

A. Mikheeva

Summary: The article is devoted to the problem of formation of communicative universal learning activities of primary school students in the process of primary foreign language education. The author considers the organization of educational process at English lessons using modern approaches to be one of the important conditions for solving this problem. The article examines the features of the English language teaching system developed by the author and based on system-activity, integrative and ICT approaches in primary school.

Keywords: modern approaches to teaching, foreign language education, primary school, formation of universal learning activities, communicative competence.

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в процессе начального иноязычного образования. Одним из важных условий решения указанной проблемы авторы считают организацию образовательного процесса на уроке английского языка с использованием современных подходов. В статье рассматриваются особенности разработанной автором системы обучения английскому языку на основе системно-деятельностного, интегративного и ИКТ-подходов в начальной школе.

Ключевые слова: современные подходы к обучению, иноязычное образование, начальная школа, формирование универсальных учебных действий, коммуникативная компетенция.

Введение

Совершенствование образовательной среды начинает менять и программы, и содержание обучения, и образовательные технологии. Мы понимаем, что современная жизнь ставит перед учеником новые цели, и благодаря внедрению в практическую педагогическую деятельность новых образовательных подходов и инновационных решений, мы можем говорить о сфере образования как о гибкой среде, которая постепенно адаптируется к изменяющейся реальности. Обновления также затрагивают технологический аспект обучения, то есть «умение» преподавать иностранный язык.

Содержание федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) в контексте начального иноязычного образования связано с созданием условий для всестороннего развития личности ученика, в том числе через овладение иностранным языком, так как одной из главных целей обучения языку является развитие коммуникативной компетенции, то есть способности общаться на изучаемом языке в устной и письменной форме [1].

Следовательно, реализация требований ФГОС НОО возможна при условии опоры на инновационные подходы и практики, учитывающие передовые современные наработки в образовании, а также не теряющий своей актуальности классический опыт построения образовательного процесса в начальной школе. *Актуальность* выбранной тематики исследования подтверждается тем, что модернизация содержания, форм и принципов учебной деятельности на уроках английского языка, направленная на формирование универсальных учебных действий (УУД) младшего школьника, во многом зависит от реализации разнообразных современных подходов к обучению, особое внимание которым уделено в исследованиях М.Н. Евстигнеева, Е.С. Полат, Е.И. Пассова, П.В. Сысоева, Е.Н. Ястребцовой и другие [7, 8, 9, 10].

Стоит отметить, что обращение к научным работам настоящего и прошлого показывает наличие в педагогической науке и практике следующего *противоречия*: между потребностью формировать универсальные учебные действия младших школьников через организацию образовательного процесса на базе современных подходов, отвечающих вызовам реального высокотех-

нологического мира, и различных традиционных подходов к обучению английскому языку в начальной школе.

Указанные противоречия обуславливают *проблему* нашего исследования: как построить процесс обучения английскому языку в начальной школе на основе современных подходов, чтобы это способствовало эффективному формированию универсальных учебных действий школьников?

Целью исследования является изучение и апробация современных подходов к обучению английскому языку в начальной школе, способствующих формированию универсальных учебных действий учащихся.

Материалы и методы исследования

Мы провели анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме формирования универсальных учебных действий младших школьников на уроках английского языка с использованием современных подходов к обучению; кроме этого, осуществили анализ и обобщение опыта построения образовательного процесса на основе инновационных подходов на уроках английского языка в начальной школе.

В 2023–2024 учебном году в г. Батайске на базе ЧОУ «Прогимназия № 63» была организована опытно-экспериментальная деятельность с целью апробации разработанной системы обучения английскому языку, направленной на формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников с использованием современных подходов к обучению.

Результаты исследования и их обсуждение

По мнению авторов международного доклада «Innovating Pedagogy 2024», инновационные подходы к обучению в современном мире характеризуются такими ключевыми тенденциями, как цифровизация, персонализация, проектная деятельность, интерактивность и геймификация, междисциплинарность и развитие метапредметных навыков [11].

Одним из таких подходов в начальном иноязычном образовании выступает *системно-деятельностный подход*, который базируется на принципе связи учебной деятельности с реальной жизнью. Согласно Н.А. Бернштейну и В.Д. Шадрикову, этот подход предполагает активное использование иностранного языка в ситуациях, соответствующих реальным событиям из жизни детей, что способствует развитию учебной мотивации учащихся и их коммуникативных навыков уже на начальном этапе обучения [5].

CLIL (обучение на предметно-языковой основе) — это

подход к обучению, в рамках которого иностранный язык используется как средство изучения предмета. Опираясь на опыт американских педагогов и методистов Мэри Спрэтт, Алан Пулвернесс, Мелани Уильямс, мы можем сделать вывод о том, что использование CLIL в начальной школе позволяет учащимся участвовать в практических исследованиях на иностранном языке, что способствует становлению и развитию их языковых навыков в контексте других учебных предметов [12].

STE(A)M-подход лежит в основе интегративного обучения предметам из области науки, технологии, инженерии, искусства и математики. Обучение иностранному языку на основе данного подхода, а также использование его в качестве мета-языка интегрируемых областей деятельности, по мнению группы московских педагогов-исследователей, позволяет расширить границы обучения, развивать критическое мышление, коммуникативные навыки и навыки работы в команде, а также повысить мотивацию младших школьников [2].

ИКТ-подход в иноязычном образовании, выделенный нами на основе результатов исследований Евстигнеева М.Н., Полат Е.С., Сысоева П. В., базируется на активном использовании цифровой сети и онлайн-технологий в процессе обучения иностранному языку, что позволяет педагогу создать такую обучающую среду, где дети получают больше возможностей для практики иностранного языка и доступ к разнообразным и актуальным материалам. Кроме этого, внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс способствует как индивидуализации обучения иностранному языку посредством образовательных онлайн-платформ и специализированных программ, так и развитию речевых навыков и информационной грамотности младших школьников [10].

Мы выдвинули *гипотезу* о том, что эффективное формирование универсальных учебных действий учащихся на уроках английского языка в начальной школе будет происходить при условии построения системы обучения на основе следующих инновационных подходов:

- *системно-деятельностный подход*, на основе которого содержание и технологии обучения английскому языку станут основой учебной деятельности школьников с использованием таких действий, как познавательные (на основе самостоятельного решения учебных проблем), коммуникативные (для построения различных форм иноязычной коммуникации); регулятивные (для осуществления познавательной и эмоциональной рефлексии);
- *интегративный подход* (в том числе, CLIL и STE(A)M подходы), в рамках которого будет осуществляться интеграция процесса обучения английскому языку на уровне содержания и технологий

с дисциплинами естественно-научного и художественно-эстетического циклов, на уроках будут решаться практико-ориентированные коммуникативные задачи, выполняться групповые проекты на английском языке;

- *ИКТ-подход*, в соответствии с которым обучение английскому языку будет строиться с использованием возможностей образовательных онлайн-платформ (интерактивных языковых игр, экспресс-опросов учащихся, компьютерного тестирования и пр.).

Изучение теоретических первоисточников позволяет говорить, что показателем овладения школьниками учебной деятельностью выступает сформированность у них универсальных учебных действий (УУД), являющихся, по сути, инструментами самостоятельного учения. Изучение иностранного языка – важный фактор и условие формирования такой группы, как *коммуникативные УУД* [4, 6, 7, 9]. В силу этого экспериментальная часть нашего исследования была связана с диагностикой и формированием данной совокупности УУД.

На основе полученных результатов *констатирующего эксперимента*, который был реализован в виде диагностической контрольной работы (на основе УМК «Spotlight 4»), мы видим, что в экспериментальном классе у большей части детей сформированы коммуникативные УУД на недостаточном уровне для уверенного, базового общения на английском языке [3]. Поэтому нами была разработана *система обучения английскому языку*, построенная на основе системно-деятельностного, интегративного и ИКТ-подходов.

Формирующая работа выстраивалась как фронтальная (со всем классом), так и дифференцированно (с группами учеников с различными уровнями развития коммуникативных УУД). Ниже приведем примеры приемов обучения английскому языку, которые применялись на различных уроках коммуникативной направленности в ходе опытно-экспериментальной деятельности.

Фронтальная речевая работа с учениками экспериментального начального класса строилась следующим образом:

1. *Интерактивная презентация «Настоящий детектив» на онлайн-платформе «Genially» для закрепления материала по теме «Внешность» (модуль 3, УМК «Spotlight 4»).*

Учащимся предложили попробовать себя в роли детектива и по описанию внешности найти человека. На первом уровне необходимо было повторить лексику по данной теме, затем соотнести описание и внешность пяти человек, на втором уровне ученикам нужно было

самостоятельно составить «файл» с описанием внешности двух людей, которые были предложены учителем.

2. *Создание поздравительной открытки «Happy Birthday» на английском языке как подведение итогов по теме «Мой день рождения» (модуль 1, УМК «Spotlight 4»).*

Для создания открытки мы использовали: бумагу, цветные карандаши, фломастеры и стикеры. Учитель комментировал выполняемые действия на английском языке (при необходимости использовал родной язык), опираясь на видео-инструкцию по оформлению открытки. Далее учащимся предложили на выбор несколько поздравлений с днем рождения на английском языке, школьники, используя шаблон и воображение, создали собственные уникальные открытки.

3. *Упражнение «The baker has to bake buns» для активизации лексического материала по теме «Профессии» и грамматической конструкции have to (модуль 2, УМК «Spotlight 4»).*

Учащиеся по очереди садились на стул спиной к интерактивной доске, где на экране были указаны профессии, обязанности и места работы, уже знакомые детям. Ученик должен был угадать профессию, в то время как задачей одноклассника являлось составление предложений об обязанностях человека и месте работы, не называя его профессию.

Таким образом, у младших школьников развиваются навыки говорения и аудирования и при этом поддерживается высокий уровень познавательного интереса и умственной активности обучающихся.

В рамках дифференцированной работы на уроках английского языка детям с *высоким уровнем сформированности коммуникативных УУД* мы предложили следующие виды заданий:

1. *Математическое упражнение «Let's go shopping».*

Учащимся предлагалось познакомиться с фотографиями товаров с ценниками в магазине и решить задачи с этими данными. Например, заполнить пропуски в чеке, посчитать итоговую сумму покупки, определить правильную стоимость товара со скидкой и исправить ценник, составить собственную задачу и т.д. Данное задание выполнялось в рамках индивидуальной и парной работы в классе с целью закрепления полученных знаний по темам «Числительные от 30 до 100» и «Еда» (модуль 1-3, УМК «Spotlight 4»).

2. *Подкаст «My favourite place».*

Мы предложили четвероклассникам записать голо-

совое сообщение (подкаст) на образовательной платформе «Сферум» в учебном профиле на тему «Моё любимое место в родном городе» как завершение блока «Моя малая родина» в модуле 3 («Spotlight 4»). Перед созданием подкаста учитель предложили учащимся ознакомиться с инструкцией, далее посмотреть небольшой видео пример, составить текст выступления, опираясь на предложенные вопросы (*What do you know about this place? What can you do there? Why is it interesting?*) и записать голосовое сообщение в личном профиле «Сферум». Предложенные задания выполнялись в рамках индивидуальной деятельности, при этом записанные подкасты были представлены одноклассникам в группе.

Вышеописанные задания помогли ученикам с высоким уровнем сформированности коммуникативных УУД поддержать своё развитие, а также улучшить показатели речевой активности во время проведения занятий.

Детям со *средним уровнем сформированности коммуникативных УУД* мы предложили задания, основанные на различных подходах к обучению:

1. Упражнение «*True-False Dictation*» по окружающему миру, литературе и математике.

Учитель зачитывал несколько предложений по темам из различных предметов. Если предложение «истина», то есть правда, то ученики записывали предложение на своем родном языке, если предложение «ложь», то ученики исправляли ошибку в предложении (по содержанию) и записывали его на иностранном языке.

2. *Творческое задание «Tasty pizza».*

Младшим школьникам в начале предложили повторить тематическую лексику, далее записать ингредиенты своей пиццы и последовательность действий ее приготовления. Затем в рамках домашнего задания нужно было оформить рецепт на листе А4 с иллюстрациями или записать короткое видео с приготовлением пиццы по рецепту с помощью родителей. На следующих занятиях учащиеся презентовали свои творческие работы и делились рецептами самых вкусных блюд.

Таким образом, используя эти упражнения, мы максимально задействовали учеников, чтобы активизировать ранее полученные знания и способствовать их уверенному использованию в речевой деятельности. Это помогло учащимся чувствовать себя более раскрепощенными и применять свои знания в построении диалогов и монологов на английском языке.

Учащимся с *низким уровнем сформированности коммуникативных УУД* мы представили следующие виды заданий:

1. *Интегрированное задание «A bar graph».*

Учитель предложил четвероклассникам выбрать или придумать и записать вопрос (например, *what colour is your backpack?*), затем задать этот вопрос своим одноклассникам и опросить минимум 20 человек, далее нарисовать диаграмму, опираясь на пример. На следующем занятии повесить диаграмму на доску и рассказать классу о своем небольшом исследовании. Кроме этого, выбрать одну из понравившихся диаграмм одноклассника и составить 1–2 предложения на ее основе.

2. *Упражнение «Угадай комнату в доме» на онлайн-платформе «LearningApps».*

Учитель распределил онлайн-картинки, закрытые виртуальными стикерами, между тремя группами школьников. За стикерами скрывалось фото комнаты. В центре листа помещаются названия предметов в этой комнате. Каждый участник группы объяснял значение слов на английском языке и убирал по одному виртуальному стикеру, если одноклассники угадали, что это. Объяснив все предметы, ученики должны были назвать комнату и рассказать о ее наполнении и местоположении в доме.

В марте 2024 года нами был проведен *контрольный эксперимент*, целью которого являлось определение эффективности апробированной в экспериментальном классе системы обучения английскому языку, построенной на основе инновационных подходов к обучению таких, как системно-деятельностный, интегративный, ИКТ-подход. По окончании эксперимента были проанализированы сравнительные результаты, которые показали, что апробация системы формирующей работы оказала положительное влияние на динамику роста уровней коммуникативных умений учащихся экспериментального класса начальной школы:

1. Количество школьников с *высоким уровнем* и в экспериментальном, и в контрольном классах увеличилось. Ученики с легкостью выполняют такие учебные действия, как постановка и ответы на вопросы, планирование учебного сотрудничества и построение монологических высказываний с использованием изученного лексико-грамматического материала.

2. Несмотря на то, что в экспериментальном классе количество детей со *средним уровнем* сформированности коммуникативных УУД осталось прежним, учащиеся более уверенно выполняли задания, где было необходимо включать в монологическую речь предложенные англоязычные грамматические структуры и лексические единицы. Также стоит отметить, что в речи учащихся прослеживалась коммуникативная целесообразность, ясность, запас иноязычной лексики заметно увеличился, но отсутствовала логичность и последовательность в

высказываниях.

3. Отметим, что количество детей с *низким уровнем* и в экспериментальном, и в контрольном классах уменьшилось, но в экспериментальном классе процент снижения больше. Дети испытывают сложности в выполнении поставленной коммуникативной задачи: не могут самостоятельно составить диалог на английском языке, подобрать ответ к предложенному вопросу и построить самостоятельное монологическое высказывание по теме. Их речь построена нецелесообразно и нелогично. Но важно, что большое количество учащихся с низким уровнем сформированности коммуникативных УУД в экспериментальном классе сумели поднять свой уровень до среднего.

Выводы

Апробация системы обучения английскому языку в экспериментальном классе, построенная на основе ин-

новационных подходов к обучению таких, как системно-деятельностный, интегративный, ИКТ, прошла успешно. Учащиеся с высоким уровнем сформированности коммуникативных УУД смогли сохранить свой уровень и не потерять мотивацию к обучению, выполняя интересные, увлекательные и соответствующие их уровню по объему и сложности задания. Переходя к группам учеников среднего и низкого уровня сформированности выделяемых нами УУД, то использование различных форм, приемов и средств в рамках инновационных подходов к обучению позволило нам стимулировать коммуникативные навыки этих групп учащихся, дать им возможность почувствовать себя увереннее в устных высказываниях и применять полученные знания в иноязычной речевой деятельности. Таким образом, современный образовательный процесс, построенный на передовых методиках и технологиях, обеспечивает высокую эффективность и результативность обучения английскому языку, способствуя всестороннему развитию личности и формированию универсальных учебных действий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М., 2021. – 59 с.
2. Арипов М.А. Инновационные процессы в образовании: коллективная монография кафедры Юнеско «Психология и педагогика высшего образования» МИГУП / М.А. Арипов, Н.М. Арипова, У.М. Асадулаева [и др.]. – Москва: Московский институт государственного управления и права, 2017. – 200 с.
3. Быкова Н.И., Дули Д., Поспелова М.Д., Эванс В. Английский язык. Английский в фокусе: учебник для 4 кл. общеобразоват. учреждений. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2023. — 152 с.
4. Дудина Е.Н. Формирование коммуникативной компетенции при интенсивном обучении младших школьников иностранному языку // Вестн. Том.гос. пед ун-та. – 2009. – №2 (80). – С. 80–85.
5. Жданко Т.А. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации // Magister Dixit. 2012. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemno-deyatelnostnyy-podhod-suschnostnaya-harakteristika-i-printsipy-realizatsii>. (дата обращения: 31.10.2024).
6. Колкова М.К. Модернизация процесса обучения иностранным языкам в рамках стратегии модернизации образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе // Обучение иностранным языкам: метод. пособие. – СПб.: КАРО, 2003. С. 57–67.
7. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования. – Мн.: Лексис, 2003. — 184 с.
8. Пассов Е.И., Стародубцева О.Г. Основы коммуникативной методики. – М.: Русский язык, 1989. – 239 с.
9. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования: Теория и ее реализация. – СПб., 2007.
10. Полат Е.С., Бухаркина М.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2010. – 368 с.
11. Kukulska-Hulme A., Wise A.F., Coughlan T., et al. Innovating Pedagogy 2024: Open University Innovation Report 12. – Milton Keynes: The Open University, 2024. – 58 p.
12. Spratt M., Pulverness A., Williams M. The TKT Course Modules 1, 2 and 3. – Cambridge University Press, 2011. – 262 p.

© Михеева Анастасия Николаевна (anmiheeva@sfedu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

PHILOLOGICAL ANALYSIS OF THE TEXT IN THE STUDY OF FOREIGN LITERATURE AT SCHOOL

**E. Nikolaeva
N. Desyaeva
L. Assuirova
E. Zhindeeva
E. Krivorotova**

Summary: The study of foreign literature at school is extremely important in the cultural and spiritual development of students at the present stage. Among the most effective methods of comprehending the full depth of literary samples, philological analysis of the text is considered. The purpose of the research carried out in this article is to determine the potential of philological text analysis as part of the study of foreign literature in school lessons. In achieving our goal, we resorted to analytical and comparative research methods as the main ones. This article presents the main methodological aspects of philological analysis as a tool for improving the level of the educational process. The authors conclude that the use of philological analysis in secondary school practice contributes to the development of critical thinking and cultural values of students. Thanks to the gradual mastering of the mechanisms and techniques of philological analysis, the student is transformed into a philologically literate individual with a broad cultural outlook, capable of comprehending the depth of the general cultural process and establishing intercultural connections.

Keywords: foreign literature, philological analysis of text, interlingual comparisons, secondary school, school curriculum, intercultural relations.

Николаева Екатерина Александровна

доктор культурологии, доцент, Московский городской педагогический университет
nikolaeva@mgpu.ru

Десяева Наталья Дмитриевна

доктор педагогических наук, профессор, Московский городской педагогический университет
desyaevand@mgpu.ru

Ассуирова Лариса Владимировна

доктор педагогических наук, доцент, Московский городской педагогический университет
assuir@mail.ru

Жиндеева Елена Александровна

доктор филологических наук, профессор, Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева
jindeeva@mail.ru

Криворотова Эльвира Владимировна

доктор педагогических наук, профессор, Московский городской педагогический университет
krivorotovaev@mgpu.ru

Аннотация: Изучение зарубежной литературы в школе крайне важно в культурном и духовном развитии учащихся на современном этапе. В числе наиболее эффективных методов постижения всей глубины литературных образцов рассматривается филологический анализ текста. Цель проведенного в данной статье исследования – определить потенциал филологического анализа текста в рамках изучения зарубежной литературы на уроках в школе. При достижении поставленной цели мы прибегали к аналитическому и сопоставительному методам исследования как к основным. В данной статье представлены основные методологические аспекты филологического анализа как инструмента для повышения уровня образовательного процесса. Авторы приходят к выводу, что использование филологического анализа в практике средней школы способствует развитию критического мышления и культурных ценностей учащихся. Благодаря поэтапному освоению механизмов и приемов филологического анализа происходит превращение школьника в филологически грамотную личность с широким культурным кругозором, способную к постижению глубины общекультурного процесса и установлению межкультурных связей.

Ключевые слова: зарубежная литература, филологический анализ текста, межъязыковые сопоставления, средняя школа, школьная программа, межкультурные связи.

Введение

Формирование гармонично развитой личности, знающей и любящей свою культуру и осознающей ее значение для развития мировой культуры в целом, невозможно без обращения к лучшим образцам литературы зарубежных стран. Зарубежная лите-

ратура, представленная произведениями признанных классиков, обогащает школьную программу, формируя мировоззрение школьников, развивая эстетическое восприятие и способствуя пониманию различных культур. Помочь осмыслить литературные произведения, выявить их смысловые и стилистические аспекты, вписать в общекультурный контекст, и позволяет непосред-

ственно филологический анализ текста. Кроме этого, с его помощью совершенствуются аналитические способности и критическое мышление школьников. А, поскольку текст является источником страноведческих и профессиональных сведений, его анализ может существенно расширить кругозор учащихся.

Цель проведенного в данной статье исследования – определить потенциал филологического анализа текста в рамках изучения зарубежной литературы на уроках в школе.

Основными **методами** исследования при достижении поставленной цели являются аналитический и сопоставительный.

Результаты исследования

Изучение специфики филологического анализа во многом опирается на исследования М.М. Бахтина [1], рассматривающего диалогичность и полифонию текста; Ю.М. Лотмана, определяющего текст как включенную в культурный контекст систему знаков [4]. По результатам исследования концепций филологического анализа текста Л.Г. Бабенко, Н.С. Болотновой, Л.А. Новикова и др. можно заключить, что в области анализа различных типов текстов в современной науке накоплен большой опыт. Н.А. Николиной, И.В. Петровой и др. данному типу анализа сформулированы определения. Различные взгляды на цели, методы, алгоритмы, принципы анализа текста представлены в работах Ю.Л. Горидько, В.А. Масловой, П.И. Мальникова-Давыдова и др. Изучению особенностей использования филологического анализа в школьной практике посвящены труды Н.А. Беловой, Н.Н. Березиной, Н.Д. Десяевой и др.

Филологический анализ текста – это метод изучения литературного произведения, направленный главным образом на определение структуры исследуемого текста, его содержания и стилистической специфики. При таком виде анализа художественного произведения, осуществляемого на уроках русского языка и литературы, основное внимание, как полагает Н.А. Белова, приковано к особенностям функционирования в художественном тексте единиц языка разных уровней, их изобразительным возможностям, чтобы у учащихся в итоге сложилось представление о выполняемой русским языком эстетической функции, «богатстве и гибкости его системы, о роли средств словесного выражения в создании художественных образов, о содержании и форме текста как едином целом, о характерных чертах идиостиля художника слова или отдельного произведения» [2, с. 106]. В процессе филологического анализа обнаруживается культурологический статус текста через взаимную обусловленность его содержания и формы и их подчинение авторскому замыслу. В основе данного метода лежат принципы историзма, культурологической

направленности, антропоцентричности, лексико-центричности, комплексного интегрального характера [3].

Благодаря выделяемым в комплексном филологическом анализе текста литературоведческому, лингвистическому и стилистическому аспектам на основе обобщения и синтеза результатов различных видов анализа можно говорить о взаимосвязи формы и содержания представляющего собой культурно-исторический портрет эпохи литературного произведения. Художественный текст при этом играет роль социокультурного явления, среди всего многообразия форм которого вычленяются и в целом социально-исторический контекст эпохи, и конкретные языковые средства, с помощью которых в разных сферах коммуникации выражаются мысли и чувства, и языковая личность, и способ взаимодействия автора и общества на определенном этапе развития, и взаимопроникновение русской и зарубежной литературы в пространстве единого литературного процесса.

К сожалению, произведения зарубежной литературы в школе изучаются очень ограниченно и по большей части фрагментарно. Данное обстоятельство в очередной раз доказывает востребованность филологического анализа на уроках. Дело в том, что учащиеся в ходе изучения особенностей функционирования языковых единиц разных уровней, способов создания на их основе различных художественных образов и значения языковых единиц в раскрытии темы, проблемы и основной идеи повествования, получают общее представление о том, каков стиль автора произведения и какое место занимает данный текст в мировой литературе. Поддерживая данную мысль, Н.А. Николина выделяет в филологическом анализе текста нижеприведенные составляющие.

1. Определение регулирующего текст жанра произведения.
2. Характеристика архитектоники художественного текста и выделение сквозных повторов в его структуре (отражающая замысел автора внешняя композиция, которая управляет вниманием читателя).
3. Анализ структуры повествования.
4. Рассмотрение пространственно-временной организации произведения.
5. Характеристика системы образов.
6. Обнаружение определяющих связь данного произведения с другими образцами русской и мировой литературы элементов интертекста.
7. Обобщающий анализ идейно-эстетического содержания художественного текста и индивидуального авторского стиля [5, с. 16].

Обратим внимание на тот факт, что каждый из названных выше этапов филологического анализа текста немаловажен без собственно языкового анализа: при определении жанра необходимо указать его языковые

признаки, в сквозных повторах необходимо увидеть лексические и смысловые повторы. Работа над структурой повествования предполагает внимание к языковым сигналам зачина, концовки, к времени глагольных форм, соотносительности видов глаголов. Конкретно-чувственная картина мира (система образов) в художественном произведении традиционно анализируется на основе определения особенностей поэтики (выделения в первую очередь тропов и фигур речи). В методике обучения филологическому анализу литературных произведений, пожалуй, только роль элементов языкового анализа определена вполне конкретно. Однако языковая характеристика элементов художественного текста – системный и необъемлемый аспект их собственно филологической характеристики.

Использование филологического анализа отвечает запросу Федеральной рабочей программы среднего общего образования по литературе, согласно которой в круг обязательного чтения школьников, чтобы сформировать у них целостное восприятие художественного произведения и обеспечить его понимание; развить умения анализировать тот или иной текст и в соответствии с возрастными особенностями учащихся интерпретировать его, опираясь на жизненный и читательский опыт, литературное развитие, включаются произведения русской и зарубежной литературы – как классической, так и современной [6, с. 14].

Очевидно, что значительную роль в филологическом анализе текста произведения зарубежной литературы играют межъязыковые сопоставления, тем более, что на средней ступени обучения довольно сложно проводить филологический анализ полностью, поскольку у школьников еще не сформировано представление о целостности литературного процесса, однако работа над отдельными составляющими позволит развить навыки критического чтения и мышления.

Вполне возможно обратиться к филологическому анализу в 5 классе при изучении темы «Зарубежная проза о детях и подростках». Чтение глав из произведения М. Твена «Приключения Тома Сойера» можно совместить с работой над концептом «Дружба», овладение которым ведется через понимание сюжетов, образов, мотивов, темы, проблематики произведения, а также через изучение лексических средств, способствующих реализации смыслов концепта. Например, проектная работа «Концепт «Дружба» в русской и англоязычной культуре» позволяет школьникам осмыслить понятийную основу произведения в особом ключе, поскольку дает возможность воспринимать английские фразеологизмы и пословицы как аналоги русских номинативных единиц *закадычный друг, в знак дружбы, на дружеской ноге*; пословиц *«Дружбу за деньги не купишь», «Друг познается в беде»* и т.п. Анализ статусных номинаций и обращений в произведении Марка Твена дает начало лингвокульту-

рологическому осмыслению повести (аспекту филологического анализа). Аналогичную функцию выполняет знакомство с номинациями социокультурных реалий, которые следует систематизировать в соответствии с обозначаемыми культурными смыслами: образ повседневности, образ города, традиции и обычаи и т.п. Внимание к диалогам позволяет обратиться к речевым характеристикам героев повествования. Разыгрывание диалогов на русском и английском языках в классе – к лингвокультурологическим особенностям манеры речи.

Изучение в 6 классе фрагментов поэмы Гомера «Илиада» поможет развить навыки создания словесного портрета на основе авторского описания и художественных деталей. Анализ образов героев романа Ж. Верна «Дети капитана Гранта» позволит показать, как передается их взросление с помощью лексических средств. А анализ цикла Дж. Роулинг о Гарри Поттере даст представление о понятии «психологический портрет» и научит школьников определять специфику архитектоники произведения с акцентом на выявление сквозных повторов в его структуре.

Для 7 класса наиболее соответствующей возрасту работой над художественным текстом, по нашему мнению, является рассмотрение системы образов того или иного произведения. В данный вид деятельности входит определение нравственного выбора персонажей, характеристика основных действующих лиц произведения и их сопоставление, выявление художественных средств, с помощью которых эти образы были созданы, сопоставление по заданным основаниям произведений одного и разных авторов (например, новелл О. Генри и П. Мери-ме).

В свою очередь, работа над повестью А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц» может стать первым опытом воплощения всего механизма филологического анализа. Для успешного применения его на данном материале рекомендуется использовать приемы, учитывающие психолого-возрастные особенности учеников: дискуссии и дебаты, способствующие активному обсуждению текста, формирующие критическое отношение к прочитанному; проектные задания, позволяющие ученикам глубже исследовать отдельные литературные аспекты, создавая свои интерпретации и представления, а также кросс-культурные сравнения, которые помогут понять влияние различных культур на литературу, развивая умение проводить параллели между текстами из разных стран.

Анализ сонетов и трагедий У. Шекспира предполагается в 9 классе. Знакомству с сонетами в переводе С.Я. Маршака может предшествовать лексический анализ слов русского и английского языков различных тематических групп: «Любовь», «Разлука», «Воспоминания», «Природа».

Изучение трагедий позволяет учащимся исследовать сложные человеческие эмоции и нравственные дилеммы. Исследование языковых средств, характеристик персонажей и использование метафор помогает понять глубину смыслов и готовит школьников к знакомству с психологизмом Ф.М. Достоевского и И.С. Тургенева. В осмыслении школьниками вечных сюжетов мировой литературы (отцы и дети, любовь и смерть, верность и измена) большую роль играют приемы фабульных пере- сказов текстов, основанных на умениях анализировать и продуцировать повествовательные тексты.

Кроме того, изучая в 10 классе творчество И. С. Тургенева, можно обратиться к роману Г. Флобера «Мадам Бовари» и через установление жанровой принадлежности текста, описание его архитектоники с выделением сквозных повторов в его структуре (например, определение отражающей замысел автора внешней композиции, которая направляет внимание читателя) выйти на анализ структурных особенностей повествования. Полученные результаты анализа романа, дополненные данными о дружбе Тургенева и Флобера, дают школьникам более полное представление об особенностях развития мирового литературного процесса второй половины XIX столетия.

Как видим, постепенное, поэтапное освоение механизмов и приемов филологического анализа способствует превращению школьника в филологически грамотную личность с широким культурным кругозором, способную к постижению глубины общекультурного процесса и установлению межкультурных связей.

Так, в 11 классе, особенно в школах с изучением нескольких иностранных языков, возможно обращение к русским переводам зарубежных классиков. Анализ языковых средств переводов, осуществленных различными переводчиками, позволяет понять, как особенности языка и культуры влияют на интерпретацию произведения. Зарубежная литература зачастую отражает многообразие культур, традиций и мировоззрений. Филологический анализ способствует ознакомлению учащихся с различными аспектами человеческого опыта, что помогает формировать толерантность и открытость к иным культурам и точкам зрения.

Филологический анализ применим не только к лите-

ратуре, рекомендованной для чтения детьми, интересную работу можно выстроить на материале условно детской литературы, например, жанра философской сказки «Письма только для своих» современного нидерландского писателя Т. Теллегена. Филологический опыт читателя-подростка позволяет завершить аналитическую работу выполнением творческого задания, учитывающего выявленную специфику произведения: «Сравните стили письма белки, муравья и карпа. Чем они друг от друга отличаются? Какие стилевые средства использует Т. Теллеген, чтобы каждый персонаж обрел индивидуальные черты?». Данное задание позволяет, опираясь на знания школьников о жанре письма, особенностях письменной формы разговорного стиля, познакомить их с понятием включенного жанра, а также проанализировать образы героев повествования с учетом их речевых характеристик.

Заключение

В качестве метода школьного изучения зарубежной литературы филологический анализ текста выступает мощным инструментом, благодаря которому достигается не только глубокое понимание произведений учащимися, но и развитие их критического мышления и распространение среди школьников культурных ценностей. Его интеграция в образовательный процесс способствует углубленному пониманию литературного материала, развивает аналитические возможности учащихся и формирует у них культурную грамотность. Применение современных технологий и активных методов обучения может значительно повысить эффективность данного подхода, делая уроки более увлекательными и информативными. Внедрение филологического анализа текста в образовательный процесс поможет подготовить более образованных, открытых и чувствительных к культурным различиям молодых людей, что особенно актуально в современном мире глобализации.

Работа над каждым произведением требует времени и усилий, но результат – это не только знания о литературе, но и умение мыслить критически, анализировать информацию и уважать различные точки зрения. Таким образом, филологический анализ становится неотъемлемой частью образования, готовя учащихся к встрече с многообразием и сложностью элементов современного мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин, М.М. Проблема текста / М.М. Бахтин // Собрание сочинений: в 7 т. – Москва : Русские словари, 1997. – Т. 5. – С. 306–326.
2. Белова, Н.А. Филологический анализ художественного текста: реализация интеграции лингвистического и литературоведческого подходов в школе: учебно-методическое пособие / Н.А. Белова. – Саранск, 2008. – 205 с.
3. Жеребило, Т.В. Словарь лингвистических терминов и понятий / Т.В. Жеребило. – 6-е изд., испр. и доп. – Назрань: Пилигрим, 2016. – 610 с.
4. Лотман, Ю.М. Статьи по семиотике культуры и искусства / Ю.М. Лотман. – Санкт-Петербург: Академический проект, 2002. – 543 с.
5. Николина, Н.А. Филологический анализ текста: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Н.А. Николина. – Москва:

Академия, 2007. – 272 с.

6. Федеральная рабочая программа среднего общего образования «Литература» (базовый уровень). – Москва: ИСРО, 2023. – 95 с.

© Николаева Екатерина Александровна (nikolaeva@mgpu.ru), Десяева Наталья Дмитриевна (desyaevand@mgpu.ru),
Ассуирова Лариса Владимировна (assuir@mail.ru), Жиндеева Елена Александровна (jindeeva@mail.ru),
Криворотова Эльвира Владимировна (krivorotovaev@mgpu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СОТРУДНИКОВ ОВД

POSSIBILITIES OF USING DIGITAL TECHNOLOGIES IN TRAINING POLICE OFFICERS

**N. Prokoptseva
V. Prokoptsev
D. Drobyazko**

Summary: In this article the authors provide an analysis of modern innovations in the educational process in the system of training personnel of internal affairs bodies, in particular such tools as cloud technologies, distance learning, gamification, artificial intelligence. In addition, the article provides conditions, the observance of which will make digitalization in the context of training effective and conscious, which will allow the formation of professionally significant qualities in police officers.

Keywords: innovation, educational process, digitalization, digital education, training, implementation.

Прокопцева Надежда Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Дальневосточный юридический институт МВД России
имени И.Ф. Шилова, г. Хабаровск
dfokhvru27@gmail.com

Прокопцев Владимир Олегович

кандидат технических наук, доцент,
Хабаровский институт инфокоммуникаций
(филиал) «Сибирский государственный университет
телекоммуникаций и информатики»
azp_prokoptsev@mail.ru

Дробязко Данил Григорьевич

Адъюнкт, Дальневосточный юридический институт
МВД России имени И.Ф. Шилова, г. Хабаровск
danil.drobyazko@list.ru

Аннотация: В работе авторами дан анализ современных инноваций в образовательном процессе в системе подготовки кадров органов внутренних дел, в частности таких инструментов как облачные технологии, дистанционное обучение, геймификация, искусственный интеллект. Кроме того, в статье приведены условия, соблюдение которых сделает цифровизацию в контексте обучения эффективной и осознанной, что позволит сформировать у сотрудников полиции профессионально значимые качества.

Ключевые слова: инновации, образовательный процесс, цифровизация, цифровое образование, обучение, внедрение.

Изменения в технико-технологических сферах жизни человека являются значительной, важной и неотъемлемой частью эволюции и воплощают в себе результат познавательной активности человека. Современное общество, именуемое информационным (постиндустриальным), представляет собой новую историческую фазу развития цивилизации. В Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 - 2030 годы, утвержденной Указом Президента РФ от 09.05.2017 N 203, дано толкование термина «информационное общество», под которым понимается «общество, характеризующиеся тем, что информация, а также уровень ее применения и доступности кардинальным образом влияют на экономические и социокультурные условия жизни граждан» [1].

В контексте данного определения уместно рассмотреть такое понятие как «цифровые технологии». В нормативных правовых актах отсутствует официальная трактовка данного словосочетания, вместе с тем анализ научных и правовых источников позволил сформулировать его пояснение следующим образом – цифровые технологии представляют собой методы, средства и формы получения, обработки и передачи данных с по-

мощью компьютерных устройств [2]. Данный вид технологий позволяет существенно повысить продуктивность оперирования информацией [4].

Каждая отдельно взятая личность не в состоянии повлиять на глобальный технологический прогресс, но может контролировать процесс работы с информационными ресурсами, осознанно выбирая цифровые технологии и способы их применения. На это указывает и Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», где в качестве общего положения указано, что педагогический работник, пользуясь академическими правами и свободами, волен в «выборе и использовании педагогически обоснованных форм, средств, методов обучения и воспитания» [3].

Цифровизация образования – мировой тренд, к которому присоединилось большинство стран мира, в том числе и Россия. Цифровизация образования вызвана необходимостью адаптации системы профессионального образования к запросам цифровой экономики и цифрового общества, становление которых – приоритетные направления в политике многих государств.

Тенденция внедрения цифровых технологий в образовательный процесс в системе МВД России остается актуальной. В настоящий момент большинство представленных в образовании инноваций содержат в той или иной степени именно цифровой компонент.

Вместе с тем степень применения такого рода технологий при организации учебного процесса в разных образовательных организациях МВД различна. Она варьируется от элементарного (простейшего) пользования электронной информационной образовательной средой до внедрения виртуальной реальности на учебных занятиях. Некоторые образовательные организации, имеющие возможность привлекать специалистов, компетентных прежде всего в сфере информационно-компьютерных технологий, а также обладающие необходимым техническим оснащением, концентрируют свои усилия на разработке и апробировании собственных программных продуктов, другие же пользуются возможностями программно-аппаратных комплексов, предложенных к внедрению другими структурными подразделениями.

В ведомственном образовании наибольшее распространение получили следующие технологии:

- 1) облачные технологии
- 2) онлайн курсы (дистанционное обучение)
- 3) геймификация
- 4) искусственный интеллект

Рассмотрим каждый вид по отдельности более подробно.

- 1) Облачные технологии представляют собой структуру, благодаря которой любой субъект образования имеет доступ к любым конфигурациям вычислительных ресурсов: приложения, хранилища, различные сети. Другими словами, технология облака — это технологии, благодаря которым пользователь может воспользоваться практически любым интернет-ресурсом, в удобное для себя время и место, имея при себе лишь необходимое устройство.
- 2) Дистанционное обучение есть процесс, целью которого является передача знаний и умений с помощью информационно-образовательной среды на любом расстоянии от образовательной организации. Данный вид информационных технологий способствует гибкости образовательного процесса, в котором обучающийся имеет возможность удаленного доступа к образовательной среде, что позволяет воспринимать передаваемый материал в удобном для него месте, и в том темпе, который именно ему подходит. Дистанционный формат освоения материала удобен для реализации индивидуальной образовательной траектории, так как делает возможным подбор индивидуаль-

ных заданий с учетом уровня знаний конкретного обучающегося [7].

- 3) Геймификация есть технология, при которой перенимаются различные механики компьютерных игр: уровни, вознаграждения, рейтинги, баллы. Все эти принципы и механики исходят от компьютерных игр, в которые играют по разным источникам более 40% населения земли. Тем самым, внедряя рациональную геймификацию в образовательный процесс мы увеличиваем вовлеченность людей в образование, делаем данную систему более современной и помогаем повысить мотивацию к получению знаний в целом.
- 4) Искусственный интеллект – это способность интеллектуальных систем выполнять различные функции: творческие, научные, поисковые.
 - а) Искусственный интеллект способен помочь не только в получении знаний, но и облегчении работы преподавателю. Так, например, существует программа "Gradescope", функционал которой заключается в анализе успеваемости обучающихся, выявлении проблемных областей в усвоении материала по заданной дисциплине, созданию оценочных рубрик и стандартизированных ответов для последовательного подхода к оценке, что содействует созданию продуктивного образовательного процесса [5].
 - б) Нейросеть имеет функцию определения уровня знаний обучающегося и создания для него индивидуального плана обучения. Так, например, программа "Duolingo", используя языковую модель GPT, предлагает перед изучением дисциплины пройти тест, на основании которого, в последующем, будут созданы тренинги и семинары, с учётом ошибочных ответов тестируемого.

Улучшение потребительских свойств мобильного интернета и портативных устройств позволяет использовать их как средства цифровых технологий, применяемых при подготовке сотрудников ОВД.

Так, например, применение смартфонов на занятиях позволяет:

- обеспечить доступ к правовым базам данных («КонсультантПлюс», «Гарант» и др.) и ЭИОС;
- осуществлять съемку и обработку фото-, аудио- и видео контента;
- читать QR-коды, например, в электронных учебниках;
- выполнять задания в режиме on-line.

Несколько подробнее остановимся на таком способе работы с информацией как QR-коды. Данная технология отвечает современным требованиям к получению и

распространению данных, делая этот процесс удобным, оперативным и интерактивным. В QR-коды помещают ссылки, в частности на мультимедийные источники, учебно-методическую литературу. QR-коды возможно применять как непосредственно в процессе освоения учебного материала, так и при проведении различных видов контроля и аттестации. Отсутствие лицензирования QR-кодов позволяет не только свободно и бесплатно их использовать, но и создавать. Для создания QR-кодов имеется множество сервисов и программ, которые позволяют сохранить изображение кода в различных форматах [6].

В ряде вузов МВД России активно используются возможности автоматизированного рабочего места (далее АРМ). АРМ оснащено персональным компьютером, программным обеспечением и совокупностью информационных ресурсов профильной направленности. Посредством АРМ пользователи получают доступ к аналитическим обзорам по материалам правоприменительной практики по отдельным видам правонарушений, необходимой учебно-методической литературе, деперсонализированным видео и фотоматериалам уголовных, административных и иных дел, обеспечивающим наглядность образовательного процесса. АРМ выступает в роли «интеллектуального терминала», позволяющего более качественно и оперативно взаимодействовать с данными с целью эффективного освоения обучающимся основной профессиональной образовательной программы.

Перейдем непосредственно к педагогическим условиям применения цифровых технологий при реализации основных профессиональных образовательных программ в системе МВД, соблюдение которых в значительной мере способно повысить результативность их применения, а значит и улучшить качество обучения.

1. Научная обоснованность. Любое цифровое устройство или программа, применяемые в образовательном процессе должны быть теоретически обоснованы и апробированы. Если педагогический работник заимствует цифровую технологию, то ее непосредственному использованию должно предшествовать изучение ее характеристик, возможностей применения, потенциальных рисков, а также анализ практики применения. Если же технология является авторской разработкой, то перед ее внедрением в учебный процесс, должны быть организованы и проведены научно-экспериментальные исследования [6].
2. Доступность. Данное условие предполагает, что образовательная технология должна быть незатруднительна в применении. То есть ресурсы, затраченные на знакомство с ней и на формирование умений и навыков ее применения, должны быть соразмеряемы с образовательными резуль-

татами, полученными от ее использования. «Доступность» – это свойство относительное. Степень доступности цифровой технологии зависит как от цифровой компетентности человека в целом, так и от его способности обращаться с конкретной технологией [5].

3. Педагогическая целесообразность. В образовании вне зависимости от его уровня, основополагающим выступают цели – воспитательная, обучающая и развивающая и для их реализации в каждой конкретной учебной ситуации подбирается свой набор технологий, включающий в себя определенные методы, формы и средства. Соблюдение педагогической целесообразности (разумности) как условия осуществления образовательной деятельности выражается в том, что педагогический работник осознанно подходит к выбору технологий, обеспечения учебного процесса, в том числе и цифровых, то есть действует по принципу «технология для реализации цели», а «не цель под технологию» или что еще хуже «технология ради яркой формы».

В последние десятилетия существует даже мода на инновационные технологии, и некоторые работники сферы образования живут стереотипом – больше новых методов, форм и средств на занятии, выше качество обучения. Но как показали годы педагогической практики причинно-следственная связь здесь весьма условна. В этой связи, считаем, что не количество и качество образовательных технологий повышают эффективность формирования знаний и умений у обучающихся, а уместное их использование. И возможно это только в случае, когда любая технология будет восприниматься педагогическим работником именно как средство достижения целей, а соответственно будет учитываться прежде всего ее образовательный потенциал.

4. Соблюдение принципа системности при организации образовательного процесса. Концепция системного подхода в образовании предполагает, что все элементы системы образования находятся в структурированной взаимосвязи и динамичное их состояние, обеспечиваемое применением определенного набора технологий, гарантирует достижение планируемого результата, а именно реализации обучающей, воспитательной и развивающей целей. Преподаватель, осуществляющий свою профессиональную деятельность согласно логике системности, упорядочивает компоненты систем обучения и воспитания средствами, выверенных с точки зрения общей и частной дидактик технологий. В рамках данного подхода педагогический работник, обладая функцией управления, ответственен за постановку целей и отбор, подходящих под конкретную учебную

ситуацию, методов, средств и форм, а это значит, что использование тех или иных способов работы с информацией, в том числе и цифровых должно быть осознанным и подразумевать под собой основательное изучение внедряемой технологии, с учетом науки и практики.

Критерий системности должен прослеживаться и в границах, применяемого в учебном процессе комплекса цифровых технологий, то есть все доступные его варианты комбинаций должны являть собой не только структурированную часть системы образования, но и согласовываться между собой, дополнять друг друга [4].

5. Цифровая грамотность педагогических работников. Способность эффективно передавать информацию с помощью компьютерных устройств особенно востребована при дистанционном обучении. Степень усвоения учебного материала при таком формате существенно зависит от способности преподавателя работать с информацией, организации коммуникации с обучающимися как в офлайн, так и онлайн режиме, качества цифрового контента и его безопасности [6].
6. Создание специфического учебно-методического обеспечения. Наличие учебно-методического материала в цифровой форме не является гарантией его качественного усвоения обучающимися. Для оценки усвоения изученного материала при

использовании цифровых платформ необходимо предусматривать контроль знаний, например, с помощью тестирования, результатом которого может быть перенаправление на повторное изучение материала, либо переход на следующие разделы дисциплины.

С каждым годом все обширнее и чаще становится применение цифровых технологий сотрудниками полиции на практике. Отметим лишь некоторые варианты проявления цифровизации:

- комплексное использование баз данных, содержащих информацию о ДНК, отпечатках пальцев, радужной оболочки глаза, татуировках и так далее;
- анализ потокового аудио и видео материала, информации в текстовом формате из различных источников (страницы сайтов, чаты и форумы социальных сетей, мессенджеров);
- внедрение автоматизированных систем для выявления интернет-мошенников.

Таким образом, внедрение цифровых технологий в процесс подготовки сотрудников правоохранительных органов может способствовать не только улучшению качества образования, но и являться стратегически важной инициативой по обеспечению общественной безопасности и правопорядка в условиях цифровизации современного общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Указ Президента Российской Федерации от 09.05. 2017 г. N 203 "О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы".
2. Приказ Минобрнауки России от 31.08.2020 N 1138 (ред. от 27.02.2023) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - специалитет по специальности 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности».
3. Об образовании в Российской Федерации (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2023): федер. закон от 29.12.2012 N 273: ред. от 04.08.2023.
4. Волошина, С.Э. Цифровые технологии в образовании / С.Э. Волошина, А.Е. Егрусева // Педагогический вестник. – 2022. – № 21. – С. 7-9.
5. Сольцин Л.О. Цифровые технологии: понятие, виды // СПС КонсультантПлюс. 2023
6. Филатова, О.Н. Педагог профессионального обучения в будущем цифровом образовательном пространстве / О.Н. Филатова, Г.А. Грибина, Е.Л. Ермолаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-1. – С. 245-248.
7. Карев Б.А., Прокопцева Н.В. Возможности применения иммерсивных технологий при преподавании гуманитарных дисциплин в современной образовательной среде // Перспективы науки. - 2021. - № 3 (138). - С. 130-134.

© Прокопцева Надежда Владимировна (dfokhvru27@gmail.com), Прокопцев Владимир Олегович (azp_prokoptsev@mail.ru), Дробязко Данил Григорьевич (daniil.drobyazko@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ: СУЩНОСТЬ И ПРИНЦИПЫ ЕЕ ОРГАНИЗАЦИИ

INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN A TECHNICAL UNIVERSITY: ESSENCE AND PRINCIPLES OF ITS ORGANIZATION

A. Safina
L. Vakhidova

Summary: Object: To consider the essence and role of independent work in the training of qualified specialists. Identification of indicators of cognitive independence, as well as the basic principles of organizing independent work of students at a technical university.

Methods: analysis of pedagogical, psychological and methodological literature on the research topic; generalization of pedagogical experience.

Findings: A comparative analysis of the definitions of the concept of "independent work" formulated by various researchers is carried out, their common and distinctive points are highlighted. The external and internal signs of independent work are considered and indicators of cognitive independence as a result of the considered type of activity are given. Taking into account modern trends in education, the basic principles of organizing independent work of students of a technical university aimed at training qualified specialists are formulated.

Conclusions: Independent work is the main tool for improving the effectiveness of specialist training, which in the educational process fulfills its main purpose – the development of students' cognitive independence. The principles of practice orientation, which form the basis of the study, contribute to the training of qualified specialists with a high level of professional knowledge, skills, as well as personal qualities and capable of further self-education.

Keywords: independence, independent work, signs of independent work, cognitive activity, cognitive independence, indicators of cognitive independence, principles of organizing independent work, practical training.

Сафина Альфия Фирдавиевна

старший преподаватель,
Уфимский университет науки и технологий
alsafina@mail.ru

Вахидова Люция Вансеттовна

кандидат педагогических наук, доцент,
Башкирский государственный педагогический
университет им. М. Акмуллы
vahidovav@mail.ru

Аннотация: Цель: Рассмотрение сущности и роли самостоятельной работы в подготовке квалифицированных специалистов. Выделение показателей познавательной самостоятельности, а также основных принципов организации самостоятельной работы студентов в техническом вузе.

Методы: анализ педагогической, психологической и методической литературы по теме исследования; обобщение педагогического опыта.

Результаты: Проведен сравнительный анализ определений понятия «самостоятельная работа», сформулированные различными исследователями, выделены их общие и отличительные моменты. Рассмотрены внешние и внутренние признаки самостоятельной работы и приведены показатели познавательной самостоятельности, как результата рассматриваемого вида деятельности. С учётом современных тенденций в образовании сформулированы основные принципы организации самостоятельной работы студентов технического вуза, направленные на подготовку квалифицированных специалистов.

Выводы: Самостоятельная работа выступает основным инструментом повышения эффективности подготовки специалистов, которая в учебном процессе выполняет свое основное предназначение – развитие у студентов познавательной самостоятельности. Принципы практико-ориентированности, положенные в основу исследования, способствуют подготовке квалифицированных специалистов, обладающих высоким уровнем профессиональных знаний, умений и навыков, а также личностных качеств и способных к дальнейшему самообразованию.

Ключевые слова: самостоятельность, самостоятельная работа, признаки самостоятельной работы, познавательная деятельность, познавательная самостоятельность, показатели познавательной самостоятельности, принципы организации самостоятельной работы, практическая подготовка.

Введение

Высшее техническое образование является особым звеном в современном научно-техническом развитии общества и страны в целом. Стремительно возрастающая скорость инноваций и технологическая перестройка требует подготовки молодых специалистов – выпускников технических вузов, способных ориентироваться в новых условиях, принимать решения, трансформируя полученные знания и постоянно совершенствуясь в профессиональной области. Следовательно, самообразование играет важную роль в становлении

конкурентоспособного специалиста, основы которого закладываются при обучении в вузе. Именно здесь выпускник приобретает навыки самостоятельной работы, происходит его самореализация. Любой специалист, а тем более инженер, призван учиться в течение всей жизни, уметь приобретать знания самостоятельно, т.е. должен уметь познавать.

Таким образом, в современных условиях важной задачей является не только подготовка специалистов определенной квалификации, но и развивать у них способности самостоятельно добывать знания, критически

анализировать полученную информацию и принимать обоснованные решения.

Материалы и методы

На основе изучения педагогической, психологической и методической литературы проведен сравнительный анализ понятия «самостоятельная работа», также на основе анализа выявлены показатели познавательной самостоятельности и принципы практико-ориентированности.

Литературный обзор

Самостоятельность представляет собой такое качество личности человека, которое выражается в его умении ставить перед собой определенные цели и добиваться их достижения собственными силами [6]. Самостоятельность не является врожденным качеством человека, она должна формироваться в процессе его развития. Но чтобы сформировать самостоятельность необходимо создавать такие условия, в которых человек должен действовать сам, без посторонней помощи. Именно на это и направлена самостоятельная работа.

Различным аспектам данного феномена посвящены труды многих ученых и исследователей. Некоторые из них рассматривают его в рамках общеобразовательной школы (В.И. Андреев, Ю.К. Бабанский, Л.В. Жарова, И. Лернер, П.И. Пидкасистый, Т.И. Шамова и др.), другие применительно к высшей школе (С.И. Архангельский, З.Р. Ахмадиева, Р.М. Гаранина, М.Г. Гарунов, В.И. Загвязинский, Б.Г. Иоганзен, А.Г. Молибог, Р.А. Низамов, П.И. Пидкасистый, Н.Б. Стрекалова, В.В. Усманов, Ф.В. Шарипов, и др.). В их трудах раскрыты вопросы организации и самоорганизации самостоятельной работы (Л.В. Жарова, В.И. Андреев), формы и методы ее организации (Л.В. Жарова, Ю.К. Бабанский), вопросы повышения эффективности (Л.В. Жарова, В.И. Андреев), контроля данного процесса (Л.В. Жарова, Н.Б. Стрекалова) и др.

Анализ педагогической литературы показал, что, несмотря на множество работ в данной сфере, среди ученых отсутствует единое понимание термина "самостоятельная работа". Каждый автор рассматривает этот феномен под своим углом зрения и вкладывает в него свое содержание.

Исследователи рассматривают её как самостоятельное приобретение необходимой информации, воспитание активности (С.И. Архангельский, Б.Г. Иоганзен); выполнение различных заданий, осмысление учебного материала, усвоение и углубление знаний (М.Г. Гарунов, А.Г. Молибог); метод обучения (Л.В. Жарова); форма организации учебной деятельности (В.И. Андреев); деятельность (А.Ф. Амиров, Р.М. Гаранина, В.И. Загвязин-

ский, П.И. Пидкасистый); познавательная деятельность (З.Р. Ахмадиева, Р.А. Низамов, Ф.В. Шарипов); особый вид познавательной деятельности (Е.Д. Жукова).

Как видно из проведенного выше анализа, большинство исследователей определяют понятие «самостоятельная работа» посредством термина «деятельность» (А.Ф. Амиров, В.И. Андреев, Л. Г. Вяткин, Р.М. Гаранина, В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, А.Г. Молибог, П.И. Пидкасистый и др.) и, в частности, «познавательная деятельность» (Р.А. Низамов, Е.Д. Жукова, Ф.В. Шарипов и др.). В большинстве работ имеет место отождествление понятий «самостоятельная работа» и «самостоятельная учебная деятельность». Однако отдельные исследователи указывают на отличия, существующие между ними. Например, Н.Ф. Коряковцева самостоятельную учебную деятельность определяет как «вид познавательной деятельности, регулируемой и управляемой учащимся как субъектом данной деятельности и направленной на освоение предметных знаний, умений и культурно-исторического опыта». Самостоятельную работу она рассматривает как «форму, в которой организуется и осуществляется учебная познавательная деятельность без непосредственного руководства со стороны педагога» [4]. К.Г. Чикневерова также разграничивает эти понятия, трактуя самостоятельную работу как учебную деятельность обучающегося, которая является целенаправленной, внутренне мотивированной, имеет четкую структуру, результатом которой являются изменения самого обучающегося [11].

Самостоятельную работу можно рассматривать как специальную педагогическую структуру, определяемую уникальными учебными и познавательными задачами, которые воплощаются в конкретные формы, типы и виды заданий. Также самостоятельную работу можно интерпретировать как деятельность или процесс, включающий рациональное освоение и углубление знаний, формирование компетенций, активизацию обучающихся и развитие личности. По мнению А.В. Петровского, самостоятельная работа подводит итоги всех остальных видов учебной деятельности. Он также акцентирует внимание на ее воспитательную сторону, отмечая ее вклад на формирование такого качества личности как самостоятельность, которая играет важную роль в личности высококвалифицированного специалиста [7]. Следовательно, исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что самостоятельная работа способствует развитию навыков самоорганизации, играет важную роль в личностном росте и является важной составляющей процесса обучения современного студента как основа его дальнейшего самообразования.

Независимо от области профессиональной подготовки, самостоятельная работа студентов обладает одними и теми же признаками: внешними и внутренними. Внеш-

ними признаками самостоятельной работы являются организационная сторона, связанная с деятельностью преподавателя, и взаимодействие его с обучающимися: наличие цели самостоятельной работы; задания для самостоятельного выполнения; контроль и руководство за выполнением работы; осуществление самоконтроля студентами; бюджет времени для выполнения задания; формы и способы проверки полученных результатов и др. Внутренними признаками являются деятельность студента и его познавательные функции. Ключевыми из них являются самостоятельный поиск информации, умственное напряжение, активность и самостоятельность студента в процессе выполнения учебных заданий, мотивация к учебной и профессиональной деятельности, освоение методов и приемов выполнения заданий, навыки планирования, управления и самоуправления познавательной деятельностью и др.

Результаты

Самостоятельная работа как особый вид познавательной деятельности, в образовательном процессе направлена на решение одной из основных задач – развитие у студентов познавательной самостоятельности. Познавательная самостоятельность является комплексной характеристикой субъекта, которая выражается в готовности активно, осознанно и инициативно осуществлять познавательную деятельность, в способности самостоятельно ее организовывать через умение формулировать познавательные задачи, находить эффективные методы их решения и проявлять волю для достижения поставленных целей [2]. Развитие познавательной самостоятельности зависит от мотивации и осознанных стремлений, ведущих к целенаправленной деятельности. Высокий уровень активности и самостоятельности у студентов свидетельствует об их потребности в познавательной деятельности. Поэтому самостоятельная работа, основанная на познавательной потребности, является предпосылкой для развития познавательной самостоятельности.

Изучение литературы и анализ, проведенный в рамках нашего исследования, позволил выделить следующие показатели познавательной самостоятельности: мотивация, инициативность, самостоятельность, познавательная активность, ответственность, уровень рефлексии, владение способами познавательной деятельности.

Раскрывая перечисленные показатели хочется сказать, что мотивация как один из ключевых показателей познавательной самостоятельности отражает внутреннюю заинтересованность и стремление студента к получению новых знаний, выполнению учебных задач и достижению образовательных целей. Мотивированный обучающийся активно ищет возможности для самостоя-

тельного изучения материала, проявляет инициативу и старается глубже усвоить рассматриваемые вопросы. Такая мотивация способствует развитию познавательной активности, самостоятельности и ответственности за результаты своего обучения. А.Н. Леонтьев рассматривает мотивацию как «опредмечивание деятельности», осмысленную потребность, побуждающую активность [5]. Мотивация рассматривается учеными не только в аспекте важного компонента организации учебной деятельности, но и как существенная характеристика самого субъекта этой деятельности, который «запускает», направляет и поддерживает свои усилия на выполнение учебной деятельности.

Инициативность отражает способность студента самостоятельно выдвигать идеи, искать новые способы решения задач и активно участвовать в учебном процессе без постоянного руководства со стороны преподавателя. Инициативный студент не ждет указаний, а сам стремится находить ответы на вопросы, исследовать неизвестное и предлагать оригинальные решения. Такой подход к обучению способствует глубокому пониманию материала, развитию критического мышления и творческих способностей.

Самостоятельность является фундаментом самостоятельной работы, и без нее сама работа утрачивает смысл. К.А. Абульханова-Славская рассматривает самостоятельность как целостную организацию деятельности, когда личность выступает создателем и исполнителем собственного жизненного пути. В этом контексте самостоятельность превращается одновременно и в мотив, и в источник удовлетворения личности в ее творческой активности [1].

Познавательная активность формируется и развивается в процессе познавательной деятельности и выражается в стремлении обучающегося к получению новых знаний, его старании, умственном напряжении и активизации своих моральных и волевых качеств [2]. Рубинштейн С.Л. исследовал активность как одно из качеств субъекта и специфику личности как субъекта [9]; Абульханова-Славская К.А. как одну из жизненно-функциональных высших способностей, обеспечивающей возможность быть субъектом. Она определяет ее как динамическую характеристику, а также как личностное качество субъекта деятельности и субъекта жизни в целом. И.Я. Лернер трактовал активность как условие самостоятельности.

Абульханова-Славская К.А. в качестве одной из форм активности рассматривает ответственность и характеризует ее как «гарантирование личностью достижения результата своими силами, при заданном самой личностью уровне сложности и времени достижения». Ученый подчеркивает, что при недостаточном развитии

ответственности необходимость воспринимается как нечто постороннее, навязанное извне, а значит в определенной степени сдерживающее желания личности [1]. В.П. Прядеин считает ответственность системным качеством личности, включающим в себя мотивационную, эмоциональную, когнитивную, динамическую, регулятивную и результативную составляющие. В то же время он определяет ответственность как универсальную категорию, характеризующую целый класс произвольно выполняемых добровольных действий. В.П. Прядеин указывает, что ответственность – это не просто одно из качеств личности, но и механизм жизнедеятельности человека, который во многом определяет успех его деятельности [8].

В качестве базового свойства личности, благодаря которому происходит осознание и регуляция субъектом своей деятельности Г.П. Щедровицкий выделяет способность к рефлексии [12]. В.А. Карпов рассматривает рефлексивную уникальную способность человека, связанную с возможностью осознавать, которая отсутствует у других живых существ. Анализируя данный феномен, ученый определяет следующие виды рефлексии: ситуативную (актуальную), ретроспективную и перспективную. Ситуативная рефлексия позволяет человеку осуществлять непосредственный самоконтроль своего поведения в конкретной ситуации, осмысливая ее элементы, анализируя происходящее и, координируя свои действия в зависимости от меняющихся условий и внутреннего состояния. Ретроспективная рефлексия заключается в склонности анализировать выполненную деятельность и произошедшие события. Перспективная связана с анализом будущей деятельности и прогнозированием ее возможных результатов [3].

Рефлексивность отражает высокую степень развития сознания, способность к самоанализу, самопознанию и самооценке, что способствует успешной реализации любой деятельности, включая самостоятельную работу.

Рассматривая познавательную самостоятельность не только как качество личности, но и как характеристику деятельности человека, мы выделили такой показатель как владение способами познавательной деятельности, который предусматривает владение методами анализа, синтеза, сравнения, включает общие учебные умения, интеллектуальные умения, а также практические умения и навыки, приемы деятельности.

Для выделенных показателей были установлены три уровня познавательной самостоятельности студентов: низкий, средний и высокий, отличающиеся степенью выраженности показателей, глубиной освоения знаний и уровнем самостоятельности.

Самостоятельная работа, направленная на развитие

познавательной самостоятельности, творческих способностей студентов, формирование положительного отношения к решению нестандартных профессиональных задач, требует соответствующей технологии организации, основанной на принципах практико-ориентированности. На основе анализа литературы и с учётом современных тенденций в образовании были сформулированы следующие основные принципы организации самостоятельной работы студентов технического вуза: самостоятельности; сотрудничества; продуктивности обучения; погружения студентов в профессиональную среду. Поясняя перечисленные принципы, можно сказать, что принцип самостоятельности предполагает организацию учебного процесса таким образом, чтобы предоставить студентам возможность самостоятельно искать и осваивать учебный материал, а также осуществлять самостоятельную практическую деятельность.

Принцип сотрудничества с одной стороны, предусматривает равноправное участие педагога и студентов в образовательном процессе. Во время занятий ученики не просто пассивно воспринимают учебные материалы, но активно вовлекаются в процесс обучения, взаимодействуя с преподавателем на равных правах. С другой стороны, данный принцип подразумевает активное взаимовыгодное сотрудничество вузов с профильными предприятиями и организациями с целью создания условий для практической подготовки в образовательной профессиональной среде. Принцип продуктивности обучения предполагает достижение студентами значимых результатов в приобретении знаний, умений и навыков, а также развития личных и профессиональных качеств посредством самостоятельной работы. Принцип погружения студентов в профессиональную среду предусматривает практическую подготовку в условиях образовательной профессиональной среды, в том числе выполнение курсовых работ и проектов, а также выпускных квалификационных работ по темам профильных предприятий и организаций (на базе профильной организации).

Рассмотренные выше принципы были положены в основу при разработке модели организации самостоятельной работы студентов технического вуза [10], а также при выявлении и реализации комплекса условий реализации рассматриваемого вида деятельности. В ходе опытно-экспериментальной работы были апробированы выявленные организационно-педагогические условия, проведен анализ полученных результатов, которые показывают, что организация самостоятельной работы студентов на основе принципов практико-ориентированности позволяет получить более высокие показатели уровня познавательной самостоятельности у студентов технического вуза и повысить уровень профессиональных знаний, умений и навыков.

Заключение

Таким образом, в рамках проведенного исследования можно сделать следующие основные выводы:

- самостоятельная работа представляет собой активную познавательную деятельность студента, направленную на развитие и совершенствование знаний, умений и навыков, личностных и профессиональных качеств, переводящая его из объекта в субъект обучения. А также она выступает основным инструментом повышения эффективно-

сти подготовки специалистов, которая в учебном процессе выполняет свое основное предназначение – развитие у студентов познавательной самостоятельности;

- принципы практико-ориентированности, положенные в основу нашего исследования, способствуют подготовке квалифицированных специалистов, обладающих высоким уровнем профессиональных знаний, умений и навыков, а также личностных качеств и способных к дальнейшему самообразованию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.
2. Иванова, А.В. Познавательная самостоятельность как психолого-педагогическая проблема в современном образовании / А.В. Иванова, А.Г. Скрыбина, Л.А. Дарбасова // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 5(78). – С. 139-142.
3. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. – Т.24. - №5. – С.45-57.
4. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей. М.: Аркти, 2002. 176 с., С. 14
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975.– 304 с.
6. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
7. Психология. Словарь [Текст] / под ред. А.В. Петровского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
8. Прядеин В.П. Комплексное исследование ответственности как системного качества личности: дис. д-ра псих наук / В.П. Прядеин, Екатеринбург, 1999. – 299 с.
9. Рубинштейн С.Л. Развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся и студентов / С.Л. Рубинштейн // Идея дидактики и педагогической психологии в учебном процессе: Межвуз. научн. сб.– Саратов, 1983.– 113 с
10. Сафина, А.Ф. Организация самостоятельной работы студентов технического вуза: технологический аспект / А.Ф. Сафина, Л.В. Вахидова // Kant. – 2023. – № 4(49). – С. 385-392.
11. Чикневарова К.Г. Самостоятельная учебная деятельность как основа развития самостоятельности обучающихся: методологический аспект отечественных исследований // Образование и наука. 2010. №4
12. Щедровицкий Г.П. Рефлексия и ее проблемы. - М., 1975.

© Сафина Альфия Фирдавиевна (alsafina@mail.ru), Вахидова Люция Вансеттовна (vahidovalv@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В МЕТАФОРИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ

Хэ Цзэ

Стажёр, Белгородский Государственный университет

Heze940306@mail.ru

FORMATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN METAPHORICAL PERSPECTIVE

He Ze

Summary: This article presents the current situation of intercultural teaching and analyzes the relationship between metaphor, language and culture. From the perspective of metaphor-based language teaching, it explores possible strategies for developing intercultural communication skills, introduces metaphor analysis to improve cultural understanding, pays attention to cultural differences to enhance language authenticity, and builds a semantic network to make learning more engaging. Metaphor is a concentrated category of culture in language, an important link between language and culture, and a cognitive way of thinking. The language-culture-metaphor link is an effective way to promote language and culture learning in terms of metaphor. We believe that incorporating metaphors into the daily activities of intercultural teaching is an effective way to promote students' understanding of different cultures and develop their intercultural communicative competence.

Keywords: metaphor, intercultural communicative competence, intercultural learning, Chinese students, Russian and Chinese culture.

Аннотация: В данной статье представлена современная ситуация в области межкультурного обучения и проанализирована взаимосвязь между метафорой, языком и культурой. С точки зрения метафорического преподавания языка, в ней рассматриваются возможные стратегии развития навыков межкультурной коммуникации, вводится анализ метафор для улучшения понимания культуры, уделяется внимание культурным различиям для повышения аутентичности языка и создается семантическая сеть для повышения увлекательности обучения. Метафора – это концентрированная категория культуры в языке, важная связь между языком и культурой, а также когнитивный способ мышления. Связь "язык – культура – метафора" является эффективным способом содействия изучению языка и культуры с точки зрения метафоры. Мы считаем, что включение метафор в повседневную деятельность по преподаванию межкультурных дисциплин является эффективным способом содействия пониманию студентами различных культур и развития их межкультурной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: метафора, межкультурная коммуникативная компетенция, межкультурная обучения, китайские студенты, русская и китайская культура.

Современное университетское преподавание русского языка не столь эффективно в плане формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов, что проявляется в слабой межкультурной осведомленности, низкой межкультурной коммуникативной компетенции и даже в возникновении «культурной афазии», потворстве иностранным культурам.[1, С. 101-103] Как видно, узким местом в преподавании межкультурной коммуникации является не способность студентов к устной речи, а их мышление и идеология. Для развития преподавания межкультурной коммуникации необходимо в первую очередь развивать у студентов сознание межкультурной коммуникации. Лю Чжэньгуан и Ай Чаоян отмечают, что в преподавании иностранных языков существуют три основные проблемы: точность, беглость и способность к критическому мышлению.[6, С. 257-266] Исходя из трех основных особенностей когнитивной лингвистики – семантика является ядром, важное имеет значение грамматическая структура, а язык основан на его использовании. Исследователи определили три основные проблемы, которые долгое время существовали в преподавании иностранных языков, и считают, что причина этого в том, что пре-

подаватели отделяют форму от значения, что приводит к созданию студентами «китайского русского». Причиной этого, как утверждается, является разделение преподавателями формы и смысла, что, с одной стороны, приводит к порождению «китайского русского», а с другой – к заучиванию. Кроме этого, текстовая адаптация университетских учебников по иностранным языкам для педагогического удобства сопряжена с риском нарушения межкультурной аутентичности. [14, С. 67-72] В настоящее время большинство российских учебников используют модель «выбирай, но изменяй» для переработки содержания, что может подорвать аутентичность учебника. Поэтому учебники, используемые в преподавании, оказывают влияние на межкультурное обучение, и преподавателям необходимо тщательно выбирать учебники и стремиться к совершенству в каждом их аспекте, чтобы лучше развивать межкультурную коммуникативную компетенцию студентов. Основываясь на практике преподавания иностранных языков, Чжао Цзинли отметил, что в традиционном обучении иностранным языкам преподаватели сосредотачиваются на развитии языковой компетенции и пренебрегают изучением и пониманием культуры, что приводит к прагматическим ошибкам сту-

дентов в реальном общении и даже вызывает культурные конфликты. [14, С. 190-192]

Язык – это продукт и носитель культуры. Мы видим культуру и вкушаем культуру в языке, язык и культура дополняют друг друга и развиваются вместе». Язык – это часть культуры, и невозможно хорошо выучить язык, не освоив культурный контекст изучаемого языка. [13, С. 55-57] Студенты не могут хорошо выучить язык, не поняв и не осознав его культурный подтекст. Преподавание языка тесно связано с преподаванием культуры. Изучение языка больше не ограничивается освоением лексики и грамматики, но более важно понимать культурный подтекст языка, чтобы успешно осуществлять межкультурную коммуникацию. Только так мы можем овладеть сущностью языка и действительно понимать, и использовать язык в подлинном смысле. Вместо того чтобы обучать простому знанию культуры, межкультурное обучение фокусируется на том, чтобы дать студентам возможность понять корни формирования культуры, получить представление о различиях между разными культурами и развить когнитивное мышление. Язык – это метафора организма. Метафора связана с языком, а язык – с мышлением. Язык – это часть культуры и ее носитель. Поэтому метафора, мышление и культура дополняют друг друга и тесно связаны. [14, С. 102-104] Метафора органично сочетает в себе язык и культуру и является связующим звеном между языком и культурой, образуя таким образом триединство языка, культуры и метафоры. Метафора здесь – это не риторический образ в традиционном смысле, а способ мышления, человеческий когнитивный феномен, средство, с помощью которого люди используют вещь А для описания вещи Б.

В 1980-х годах Лакофф и Джонсон действительно начали изучать когнитивный феномен метафоры и отметили, что «метафора не только воплощена в языке, но и существует в повседневной жизни. Не только в языке, но и в каждой мысли и действии в повседневной жизни». Она коренится в нашем базовом опыте и составляет наш повседневный образ мыслей и действий. [13] Метафора универсальна и существует во всех национальных языках. В то же время метафора – это культурный феномен, и многие глубинные культурные содержания, такие как взгляды на жизнь и ценности, в значительной степени выражаются через метафоры. Однако в силу различий в культуре и обществе разных этнических групп существуют соответствующие различия в формах отражения метафор. Метафоры могут наилучшим образом отразить сходства и различия в мышлении каждого народа. Поэтому, чтобы понять метафоры, мы должны понимать культуру разных национальностей, что является хорошей отправной точкой.

Прошлые исследования метафоры, культуры и преподавания, особенно в области преподавания делового

русского языка, преподавания лексики и культурного духа и других аспектов изучения теоретических и практических результатов, относительно богаты, обеспечивая ссылку для изучения межкультурного обучения в перспективе метафоры. Лю Чаоцзянь (2018) структурировал рамки межкультурной коммуникативной компетенции для студентов-магистрантов на основе трех измерений – познания, эмоций и поведения, и выдвинул соответствующий путь развития, который служит полезным ориентиром для практики и исследований в области преподавания межкультурной коммуникации на факультетах делового иностранного языка. [13, С. 10-17] Лю Ютун (2021) исследовал роль лингвистики в коммуникации чайной культуры и проанализировал ее в связи с положением дел в конкретной деятельности по ее преподаванию. [13, С. 134-135] Развитие метафорической способности является важным элементом в формировании межкультурной языковой компетенции. Сян Цзин предложил общую стратегию обучения с четырех аспектов, проанализировав проблемы развития метафорической компетенции при обучении деловому иностранному языку. [14, С. 94-97] Поскольку в прошлом было проведено меньше исследований, посвященных обучению метафоре и межкультурной коммуникации, и большинство из них касаются методов обучения определенному типу лексики, преподавания китайского языка как иностранного и делового русского, исследования по развитию межкультурной коммуникативной компетенции с точки зрения метафоры должны развиваться и обогащаться.

В настоящее время в преподавании иностранных языков существует два основных способа преподавания культуры: первый – преподаватель вставляет или дополняет некоторые культурные фоновые знания при объяснении языка и грамматики, и второй – культура преподается через специально открытые курсы, такие как «Обзор русской культуры», «Межкультурная коммуникация» и т.д. Однако эффект от обоих методов неудовлетворителен: в первом случае преподается только дополнительный культурный фон, не хватает систематичности, во втором – часто не хватает глубины, обычно все ограничивается перечислением и описанием культурных фактов высокого уровня, не позволяя исследовать более глубокое культурное содержание. [13, С. 48-53] Это привело к разрыву между преподаванием культуры и преподаванием языка, которое превратилось в «две шкуры» и даже в определенной степени ограничило преподавание языка. Далее мы предлагаем возможную стратегию развития межкультурной коммуникативной компетенции с точки зрения метафорического обучения языку.

1. Внедрение анализа метафор для углубления понимания культуры

Преподаватели могут внедрить анализ метафор в

учебный процесс, чтобы помочь учащимся овладеть методом анализа метафор, чтобы они могли увидеть культурную сущность языка через это явление, улучшить понимание других культур, обнаружить сходства и различия в культурах и образе мышления разных национальностей и плавно способствовать межкультурной коммуникации. Разумеется, это предъявляет повышенные требования к профессиональным качествам и способностям преподавателей. Сухомлинский однажды сказал, что учитель должен знать в 10 или 20 раз больше того, что он должен рассказать своим ученикам, тогда он сможет свободно использовать свои слова на уроке, а ученики смогут воспринимать информацию без особого труда. В этот момент в центре внимания учителя оказывается не его собственное повествование, а мышление учеников. Метафора сама по себе является формой человеческого мышления, и владение учителем метафорой может изменить ситуацию в классе.

Естественный язык – это продукт интерактивной деятельности человеческого разума, отображающий разнообразный опыт человеческой психологии, культуры и общества, а метафоры отражают общность и различия национальных культур и способов мышления. Например, «ВРЕМЯ – ДЕНЬГИ» – это национальное культурное сознание и образ мышления, общепризнанные в Китае и на Западе, которые выражают ценность времени.

«Время деньгу даёт, а на деньги времени не купишь» – из этого можно сделать вывод о системности и актуальности мышления, хотя они и используют разные формы языкового выражения, но все выражают один и тот же смысл. Как гласит китайская поговорка: «за деньги время не купишь, время дороже золота». Раньше люди связывали эти два понятия, чтобы подчеркнуть их ценность. Таким образом, анализ метафор может улучшить понимание когнитивного мышления представителей разных национальностей и способствовать беспрепятственному осуществлению межкультурной коммуникации. Таким образом, даже если обе стороны не обладают достаточными навыками языкового выражения и понимания, они все равно смогут понять смысл друг друга и избежать межкультурных конфликтов.

Кроме того, межкультурная коммуникация – это двусторонний, интерактивный процесс, и успешная коммуникация не должна быть вываливанием культурной идеологии одной из сторон.[13, С. 101-103] Преподаватели могут развивать критическое мышление студентов через сравнительный анализ метафор в языке, чтобы они могли правильно относиться к своей и другим национальным культурам без «китайской культурной афазии», и в то же время развивать способность студентов исследовать более глубокое культурное ядро через тривиальные языковые явления и правильно относиться к

различным национальным культурам.

2. Учет культурных различий и повышение языковой аутентичности

Формирование у студентов навыков межкультурной коммуникации – это, в общем, распознавание и понимание ими предпочтительных способов речи и мышления носителей русского языка. Метафоры существуют во всех видах языков, отражая способы речи и мышления разных языковых групп, воплощая мировоззрение, взгляды на жизнь и поведение разных языковых групп, неся в себе глубокие культурные корни, и их суть заключается в переходе из одной когнитивной области в другую, то есть в процессе переноса соответствующих особенностей исходной области в целевую и их использования для понимания целевой области. Затем, различные языковые формы – это соответствующие выражения, производимые носителями языка в зависимости от основной идеи, которую они хотят выразить, выбирая различные образы с конкретными значениями в двух когнитивных областях, которые приняты в их соответствующих культурах.

В процессе изучения языка внимание к языковым употреблением/феноменам, уникальным для другого языка, может повысить аутентичность языка. Благодаря многомерной вариативности концептуальных метафор возникает система когнитивных доменов, содержащая различные элементы и порождающая вербальные выражения, которые варьируются в культурах разных языковых семей. Если дать студентам возможность понять, как говорят и думают представители разных языковых семей, то это, с одной стороны, поможет им понять свои собственные языковые выражения, а с другой – повысит аутентичность их языковых результатов. В целом, изучение языка – это процесс когнитивного исследования культур и ценностей различных цивилизаций. Подобные занятия по сравнению и сопоставлению совместной временной и исторической эволюции различных культур могут позволить учащимся понять внутренние корни различий в языковых выражениях, избежать «утинового наполнения» пассивного рецептивного обучения и лучше стимулировать мотивацию к участию, стремление к знаниям, улучшить понимание различных культур и повысить аутентичность языковых выражений.

3. Создание семантических сетей для повышения увлекательности обучения

В процессе изучения второго языка распространенным препятствием для учащихся являются новые значения необработанных и знакомых слов, что приводит к непониманию предложений. Чтобы лучше организовать обучение лексике, преподаватели могут поощрять сту-

дентов к созданию метафорической семантической сети, которая поможет им эффективно понимать метафорические значения лексики, снизить нагрузку на запоминание лексики и повысить уровень владения языком.

В изучении языка лексика является основой. Богатый словарный запас помогает учащимся совершенствовать навыки аудирования, говорения, чтения и письма. Слова прототипической категории – это первая лексика, с которой сталкиваются учащиеся, наиболее часто используемая лексика, а также оригинальные концептуальные символы, выражающие наиболее непосредственный опыт. Овладение учащимися словами прототипической категории может помочь им освоить серийную лексику, производную лексику, на пример, дождь, как слезы, дождь из неба, поэтому мы сможем предлагать студентам **небесные слезы**. Преподавателя могут создавать различные сети прототипической лексики с помощью различных слов прототипической категории в процессе обучения, чтобы увеличить богатство словарного запаса и развить дисперсное, целостное и ассоциативное мышление учащихся.

Кроме того, язык не может существовать без конкретного контекста. Преподавателя также могут поощрять учеников делать смелые предположения в соответствии с различными темами в процессе обучения, направляя их на формирование различных метафорических семан-

тических сетей, расширяя их словарный запас и повышая увлекательность обучения. Например, преподаватель может дать тему «человек и животные» и направить учеников на отгадывание значения слова «лисиный». Студенты увидят, что лис будет ассоциироваться со своими хитрыми характеристиками, через аналогию можно обнаружить, что люди и лисы имеют эту характеристику, таким образом, две информации будут объединены и преобразованы, но также завершена **«лисиный взгляд»** эта смысловая догадка.

Заключение

Межкультурное взаимодействие – это, по сути, процесс общения и взаимодействия с представителями разных культур с помощью языка, тела и других невербальных форм. Метафора формируется в личном опыте людей, воплощенном в конкретных языковых формах, карикатурах и других невербальных формах выражения. Она позволяет увидеть культуру насквозь, выявить взаимосвязь между языком и культурой и углубить понимание и восприятие культуры учащимися. В межкультурном обучении следует подчеркнуть, что метафорическая, языковая и коммуникативная компетенции «идут рука об руку», формируя компетенцию «три в одном», которая вместе составляет базовые навыки использования языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Си Конг 2014. Исследование культурной афазии и межкультурного образования[J]. Современное образование и культура, (1):101-103.
2. Ван Шоуянь, Лю Чжэньцзянь.2003. Метафора и обучение культуре[J]. Преподавание иностранных языков, (1):48-53.
3. Лакофф, Г. и Джонсон, М. Метафоры, которыми мы живем. Перевод Хэ Вэньчжуна Изд. Чжэцзянского университета 2015. 237
4. Лю Хуа. 2000. Культурное введение в преподавание английского языка с точки зрения взаимосвязи между языком и культурой [J]. Шаньдунские образовательные исследования (11):55-57.
5. Лю Чаоцзянь.2018.Исследование рамок и пути развития межкультурной коммуникативной компетенции для студентов, изучающих деловой английский язык[J]. сообщество иностранных языков, (3):10-17.
6. Лю Чжэньгуан. Ай, Чаоян. 2016.Три основные проблемы обучения иностранным языкам с точки зрения когнитивной лингвистики[J]. Современный иностранный язык, (2):257-266, 293.
7. Лю Ютун.2021.Исследование преподавания английского языка чайной культуры на основе лингвистической перспективы[J]. Фуцзяньский чай, (11):134-135.
8. Сян Цзин. 2022. Культивирование метафорических способностей в преподавании делового английского языка[J]. Журнал Лоянского педагогического института, (1):94-97.
9. Сяо Лань, Цзя Юнтан.2020. Исследование кросс-культурной аутентичности при адаптации текстов учебников английского языка для колледжей[J]. Журнал Сианьского университета международных исследований, (1):67-72.
10. Цзэн, Цинмин. 2005. Способствующий эффект теории метафор на понимание английского чтения[J]. Журнал Уханьского института науки и технологии, (12):102-104.
11. Чжао Цзинли. 2022.Обучение практике иностранного языка в колледжах и университетах в перспективе межкультурной коммуникации[J]. Журнал Шаньсийского университета финансов и экономики, (51):190-192.

© Хэ Цзэ (Heze940306@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИМ ПРЕДСТАВЛЕНИЯМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

FEATURES OF TEACHING MATHEMATICAL CONCEPTS TO YOUNGER STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS AND INTELLECTUAL DISABILITIES

*N. Shumakova
I. Yakovleva*

Summary: The article is devoted to the analysis of scientific, theoretical and methodological literature on teaching mathematical concepts to children with autism spectrum disorder and intellectual disabilities. During the theoretical study, it was noted that a sufficient number of literary sources confirm an active interest in the topic of forming mathematical representations in children with intellectual disabilities, at the same time, a fairly small number of works devoted to teaching mathematics to children with ASD were revealed, which indicates a narrower target audience and the need for additional research in order to identify the most effective strategies and teaching methods. In this study, the key aspects of teaching mathematical representations to children with intellectual disabilities are highlighted, as well as the features of the organization of the educational process for students with autism spectrum disorders: key approaches are disclosed, the features of the organization of the educational process are systematized.

Keywords: elementary mathematical concepts, primary school children with autism spectrum disorders, primary school children with intellectual disabilities.

Шумакова Надежда Сергеевна

Аспирант, Московский городской педагогический университет;

*Школа № 2124 «Центр развития и коррекции», (г. Москва)
nad9516@yandex.ru*

Яковлева Ирина Михайловна

*доктор педагогических наук, профессор, Московский городской педагогический университет
yakovlevaim@mgpu.ru*

Аннотация: Статья посвящена анализу научно-теоретической и методической литературы по обучению математическим представлениям детей с расстройством аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями. В ходе теоретического исследования отмечено, что достаточное количество литературных источников подтверждает активный интерес к теме формирования математических представлений у детей с интеллектуальными нарушениями, вместе с тем, выявлено довольно небольшое число трудов, посвящённых вопросам обучения математике детей с РАС, что указывает на более узкую целевую аудиторию и необходимость в дополнительных исследованиях с целью выявления наиболее эффективных стратегий и методов обучения. В настоящем исследовании выделены ключевые аспекты обучения математическим представлениям детей с интеллектуальными нарушениями, а также особенности организации учебного процесса для обучающихся с расстройствами аутистического спектра: раскрыты ключевые подходы, систематизированы особенности организации учебного процесса.

Ключевые слова: формирование математических представлений, младшие школьники с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями, обучение математике.

Научная новизна

Научная новизна заключается в актуализации проблемы создания специальных технологий формирования математических представлений у обучающихся с РАС и интеллектуальными нарушениями, обосновании необходимости использования целостного подхода к обучению математике детей с РАС и интеллектуальными нарушениями, который сочетает в себе теоретические, практические и методические аспекты.

Формирование любых навыков, умений и знаний в сознании ребенка, в том числе математических представлений, в школьном образовании основывается на нормативно-правовой базе, в связи с чем актуальным является ее рассмотрение в современном виде относи-

тельно детей с нарушениями интеллекта. В последние годы в связи с вступлением в силу федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) (<https://fgos.ru/fgos/fgos-1598/>) и образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (<https://fgos.ru/fgos/fgos-1599/>), значительно изменился подход к обучению и воспитанию детей с тяжёлыми нарушениями развития, они имеют возможность интегрироваться в образовательный процесс, что является важным шагом к их социальной адаптации и развитию. В рамках ФГОС создана система, которая включает индивидуальный подход, адаптированное содержание обучения, комплексную поддержку, а также инклюзию, как поощрение совместного обучения детей с различными

возможностями здоровья, что способствует формированию положительных отношений и взаимопонимания. Вместе с тем, внедрение новых стандартов в образование определяет необходимость активного использования инновационных методов, постоянного повышения квалификации педагогов и стремления к личностному взаимодействию с детьми, что не только способствует успешному обучению, но и позволяет создавать инклюзивную образовательную среду, в которой каждый ученик может реализовать свой потенциал, развиваться и быть частью сообщества. Работа с детьми с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями требует терпения, профессионализма и готовности к личностному взаимодействию с каждым учеником. Таким образом, ФГОС открывают новые возможности для образования детей с тяжёлыми нарушениями развития, их интеграции в общество и полноценного участия в жизни, что в дальнейшем способствует улучшению качества жизни этих детей и их семей.

Для детей с нарушениями разработаны адаптированные основные образовательные программы (АООП), которые учитывают индивидуальные особенности и потребности обучающихся. АООП начального общего образования для обучающихся с РАС с умеренной, тяжёлой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), а также тяжёлыми и множественными нарушениями развития (вариант 8.4) направлены на индивидуализацию обучения, коррекционное сопровождение, развитие ключевых навыков, создание доступной образовательной среды и воздействие на вовлечённость родителей [1]. Таким образом, адаптированные основные образовательные программы и индивидуальные программы развития обеспечивают детям с нарушениями здоровья доступ к качественному образованию и способствуют их социальной интеграции. Это позволяет детям не только учиться, но и развиваться как личностям, что является важным аспектом их полноценной жизни в обществе.

Особую группу обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) составляют дети с расстройствами аутистического спектра (РАС). Эти дети имеют специфические особенности развития, которые могут проявляться в различных аспектах, включая трудности в социальной коммуникации, ограниченные интересы и повторяющееся поведение. РАС охватывает широкий спектр нарушений, от высокофункционального аутизма до более тяжёлых форм, что делает необходимым индивидуальный подход к каждому ребёнку (Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, С.А. Морозов, Т.И. Морозова, О.С. Никольская, А.В. Хаустов, Л.В. Шаргородская) [4; 8; 13]. Для детей с РАС важно создавать поддерживающую и безопасную образовательную среду, способствующую их включению в учебный процесс и социальной адаптации, такая среда требует особого внимания в контексте обучения математическим представлениям.

Согласно результатам мониторинга состояния образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС) за 2022 год, наблюдается увеличение количества детей с этим заболеванием, проходящих обучение в образовательных учреждениях [2]. Часть из них имеет различные степени интеллектуальных нарушений, что вызывает необходимость учета индивидуальных особенностей учеников в образовательном процессе, а соответственно требует создания специальных подходов и технологий.

В настоящем исследовании было проведено изучение научно-методической литературы, посвящённой формированию математических представлений у детей с умственной отсталостью, с РАС и с сочетанием этих нарушений.

Как показал анализ, усвоение математических представлений вызывает большие трудности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями (Л.Б. Баряева, Н.Ф. Кузьмина-Сыромятникова, М.Н. Перова, И.М. Яковлева и др.) [3; 11; 12]. Дети с подобными диагнозами могут сталкиваться с проблемами когнитивного, эмоционального и поведенческого характера. Отмечается, что устранение трудностей усвоения математических представлений у обучающихся с умственной отсталостью требует комплексного и индивидуального подхода, а гибкое применение различных методов и подходов к обучению помогает создать условия, способствующие успешному усвоению математических понятий, а также повышает уверенность и мотивацию детей к обучению.

Задачи обучения математике школьников с интеллектуальными нарушениями были сформулированы основоположниками вспомогательной школы в России: А.Н. Граборовым, Е.В. Герье, Н.В. Чеховым [12]. Их труды стали важной основой для развития методики преподавания математики для детей с особенностями в развитии. Они утверждали, что необходимо создавать условия для того, чтобы обучение математике было доступным и понятным для детей с интеллектуальными нарушениями, а основное внимание уделяли развитию у школьников практических математических умений, которые могли бы быть применены в реальной жизни. Одним из важных принципов, согласно ученым, является учет индивидуальных особенностей и темпа усвоения материала каждым учеником, что обеспечивает более успешное усвоение математических концепций. Работа этих педагогов служила основой для разработки специальных образовательных программ и методик, которые применяются и сегодня в обучении математике детей с интеллектуальными нарушениями.

Н.Ф. Кузьмина-Сыромятникова, исходя из общих задач коррекционной школы, сформулировала задачи обучения арифметике: общеобразовательную (форми-

рования базовых математических знаний и навыков, которые необходимы для успешного обучения в школе и повседневной жизни), воспитательную (развитие личности учащегося, например, воспитание терпения, настойчивости и ответственности за собственные действия при решении математических задач), практическую (что учащиеся должны уметь применять свои математические знания в реальных жизненных ситуациях). По мнению исследователя, наглядные материалы в обучении арифметике играют особенно важную роль для детей с интеллектуальными нарушениями, поскольку они помогают визуализировать абстрактные математические концепции. Кроме того, она акцентировала внимание на чётком планировании учебной работы, что обеспечивает систематический и последовательный подход к обучению. Организация практических работ на взгляд Н.Ф. Кузьминой-Сыромятниковой играла значительную роль в процессе усвоения материала, позволяя учащимся применить теоретические знания на практике. Вклад Н.Ф. Кузьминой-Сыромятниковой в педагогическую практику подчёркивает важность комплексного подхода к обучению арифметике, который сочетает задачи образования, воспитания и практического применения. Это является основой для успешного развития математических навыков у детей с интеллектуальными нарушениями, обеспечивая им возможность лучше понимать и применять арифметические концепции в жизни.

Существенный вклад в развитие специальной методики математики внесён М.Н. Перовой [12], которой систематизирован и обогащён учебный материал по этому учебному предмету с учетом накопленного опыта обучения детей и проведенных исследований (Н.Д. Богановская, Б.Б. Горскин, Л.А. Гринько, А.В. Калинин, И.Н. Манжуло, Н.И. Непомнящая, Ю.Ю. Пумпутис, Т.В. Терехова, И.И. Финкельштейн, А.А. Хилько, И.М. Шеина, О.Ю. Штителене, В.В. Эк).

В основе методики лежат принципы воспитательной направленности обучения, связи обучения с жизнью, доступности и научности, сознательности и активности, последовательности и систематичности, повторяемости, дифференцированного подхода [11].

Цель обучения математике – обучение доступным математическим знаниям, умениям и навыкам, необходимым в повседневной жизни и для социальной адаптации. Большое внимание М.Н. Перовой уделялось развитию мотивации обучающихся к изучению математического материала, использованию математических знаний и умений на других учебных предметах, в различных бытовых ситуациях, в трудовом обучении и т.д. Обучение счёту, арифметическим действиям, по мнению автора, должно идти от практической деятельности к формированию обобщённых понятий о числе, натуральном ряде чисел, арифметических действиях и т.д. [11].

Данное утверждение обусловлено тем, что обеспечение связи между реальной жизнью и математическими знаниями помогает учащимся не только усваивать материал, но и применять его на практике, что, в свою очередь, способствует их социальной адаптации и самостоятельности.

Методика, созданная в 30-90 гг. XX столетия, была ориентирована на обучение школьников с лёгкой умственной отсталостью. Вопросы обучения элементарным математическим представлениям детей с выраженными интеллектуальными нарушениями стали подниматься намного позже в связи с тем, что долгое время эти дети признавались необучаемыми и их не пытались обучать, а также с большими индивидуальными различиями в этой группе.

Дети с выраженными интеллектуальными нарушениями имеют особенности восприятия учебного материала, сохранения его в памяти, воспроизведения и применения в различных жизненных ситуациях. (И.М. Бгажнокова, И.В. Григорьевская, Л.В. Занков, О.В. Караневская, А.Р. Маллер, О.Г. Макарушкина, Г.В. Цикото, Л.А. Черных) [5; 6; 14]. Одна из важных задач – научить применять элементарные математические представления и умения в различных жизненных ситуациях. Как правило, для формирования математических представлений у детей с выраженной умственной отсталостью использовались адаптированные методики для детей дошкольного возраста [3]. До настоящего времени осуществляется поиск эффективных подходов обучения математике таких школьников.

М. Монтессори разработан подход, который может быть полезным в обучении детей с выраженными интеллектуальными нарушениями, основной идеей которого является обучение путём взаимодействия с реальными объектами, веществами, предметами и специальным игровым материалом [7]. Так, ребенок получает многообразный сенсорный и моторный опыт, который необходим в том числе и для формирования математических представлений. Метод Монтессори предоставляет уникальные возможности для обучения детей с выраженными интеллектуальными нарушениями. Акцент на практическом взаимодействии с реальными объектами и использование специализированного игрового материала способствует развитию необходимых навыков, пониманию абстрактных понятий и социальной адаптации, в связи с чем интеграция этого подхода в образовательный процесс может значительно улучшить качество обучения.

В процессе обучения детей с выраженными интеллектуальными нарушениями часто учитель использует разные формы помощи. Очень важно вести ребенка к постепенному увеличению самостоятельности при выполнении задания, к самостоятельному применению математических знаний и умений в окружающей жизни.

ни. Ценным с этой точки зрения является подход Джона Дикса Фишера, основателя Школы Перкинса для слепых, который ставит задачу — обеспечить максимальную самостоятельность ребенка [10]. Он настаивает на необходимости участия взрослого человека в данном процессе посредством различных вариантов: полностью самостоятельное выполнение; ограниченная словесная подсказка взрослого (по необходимости); моделирование (демонстрация взрослым); физическая подсказка (подсказывает действием); физическая помощь (частичная деятельность взрослого).

В отечественной науке в обучении умственно отсталых детей рекомендуют использовать следующие приёмы: совместные действия ребенка и взрослого; подражание действиям с предметами; действия по подражанию действиям учителя; действия по образцу; по словесной инструкции (А.А. Катаева, Е.А. Стребелева, М.Н. Перова, В.В. Эк и др.) [5;11]. В процессе обучения математике используются наложение, приложение и раскрашивание как эффективные способы, которые помогают детям развивать представления о форме и величине предметов посредством усиления визуального восприятия, развития мелкой моторики. В образовательном процессе применяется штриховка и обводка по трафаретам с целью научить детей различать и воспроизводить формы, а также пантомимические средства, так как при помощи движений и жестов учащиеся могут легче осваивать такие сложные идеи, как величина и количество. Отдельно следует отметить обыгрывание предметов, что помогает создавать более глубокие ассоциации и получить определенный практический опыт. Использование таких методов обучением математике создает разнообразные и адаптивные способы, которые соответствуют потребностям детей с интеллектуальными нарушениями и способствуют развитию математического мышления, делая процесс обучения более увлекательным и интерактивным, что значительно улучшает усвоение материала и мотивацию учеников [6].

Особенности математических представлений обучающихся с РАС и пути их формирования не получили должного отражения в психолого-педагогической и методической литературе, хотя практическими организациями созданы некоторые разработки. Исследователи опираются на тот факт, что дети с РАС часто проявляют высокую чувствительность к сенсорной информации, влияющую на их восприятие количественных понятий и математических операций. Также, отмечается, что они предпочитают рутину и структурированность, что может быть использовано в обучении математике. Некоторые обучающиеся могут испытывать сложности с переносом математических знаний из одной ситуации в другую, в связи с чем, важно акцентировать внимание на многократном применении одних и тех же математических концепций в различных контекстах.

Вместе с тем, обобщая рекомендации разных исследователей (О.В. Загуменная, О.В. Караневская, А.В. Хаустов, Л.В. Шаргородская и др.) можно выделить следующие условия, которые необходимо создать для обучения детей с РАС, в том числе математическим представлениям: адаптация приёмов обучения с учётом индивидуальных особенностей и интересов ребёнка (например, если ребенок увлечен животными, можно использовать примеры и задачи, связанные с этой темой, при этом необходимо использование различных стратегий и подходов, чтобы поддерживать интерес и мотивацию обучающегося); упрощение способов подачи учебного материала (преподавание должно быть структурировано, важно избегать сложных и абстрактных понятий в начале обучения); упрощение инструкций (объяснения должны быть максимально ясными и лаконичными, можно использовать повторения и разбивать инструкции на минимальные единицы действий); использование дополнительной визуальной поддержки [4;13;14].

Использование визуальных средств в обучении также помогает учащимся связывать абстрактные понятия с конкретными образами. Например, в случае понятия «вверх» и «вниз» можно использовать стрелки или другие визуальные элементы, которые демонстрируют эти направления. Это делает материал более доступным и легким для усвоения. Наглядное подкрепление инструкций включает следующие виды: использование символов и изображений вместо текстовых инструкций помогает избежать путаницы, которая может возникать из-за синонимов или различных формулировок одной и той же инструкции (например, использование конкретной картинки для задачи «решить пример» позволяет ребенку согласовать действие с визуальным образом, что делает инструкцию более понятной и доступной); заранее подготовленные карточки с картинками могут быть расположены в определенной последовательности (слева направо или сверху вниз), что визуально показывает, какие шаги необходимо выполнить; предоставление стандартного алгоритма выполнения задач создает ясный ориентир для учащихся (если у ребенка есть четкая последовательность действий, он сможет легче справиться с выполнением заданий самостоятельно, поскольку зная, какие шаги ему необходимо предпринять); демонстрация того, что ожидается от ребенка в качестве результата (прежде чем задавать вопрос или требовать выполнения, необходимо показать, как должен выглядеть конечный продукт); визуальные схемы и алгоритмы действий могут быть полезными в обучении, так как они помогают разбить сложные задачи на более простые шаги. Также важно визуализировать условие задачи, используя для этого действия с предметами, иллюстрацию (рисунок), схему и краткую запись. Ребенок может следовать за изображением и понимать, какие действия он должен предпринять.

Таким образом, применение наглядного подкрепле-

ния инструкций и демонстрации образцов выполнения в обучении детей с РАС значительно повышает их понимание и независимость в учебном процессе. Эти стратегии позволяют создать более поддерживающую и интерактивную образовательную среду, что способствует более успешному обучению и развитию различных навыков у детей.

При обучении математическим представлениям обучающихся с РАС исследователи (Ю.А. Афанасьева, Л.В. Шаргородская и др.) считают необходимым использовать индивидуальные вспомогательные средства обучения [9; 13]. Это могут быть: визуальный ряд чисел или линейка (визуальное представление способствует запоминанию и пониманию чисел, особенно если они связаны с конкретными объектами (например, количество игрушек, фруктов и т.д.), а также помогает фиксировать числовой ряд и использовать его для выполнения арифметических действий), игровые пособия для закрепления состава числа и т.д. (помогают не только закрепить состав числа, но и развивают мелкую моторику и социальные навыки), краткие записи и схемы (позволяют упорядочить информацию и визуализировать).

Проблема формирования математических представлений у обучающихся с РАС и интеллектуальными нарушениями и подходы к их формированию в настоящее время не получила своего разрешения. Вместе с тем, О.В. Караневская отмечает такие особенности учебной деятельности таких обучающихся как сниженные работоспособность и темп деятельности, низкая активность, снижение мотивации, стойкие трудности понимания речи, сложности переноса полученных знаний и умений в повседневную жизнь [14].

Обсуждение и результаты

Таким образом, теоретический обзор литературных источников, направленный на изучение особенностей обучения математическим представлениям обучающихся с РАС и интеллектуальными нарушениями, показал, что этот вопрос не ставился в фокус внимания исследователей. В настоящее время актуальна разработка технологий обучения элементарным математическим представлениям для обучающихся с РАС и интеллекту-

альными нарушениями, которые значительно позже, чем другие дети с нарушениями развития, были включены в образовательный процесс, и имеют значительные трудности.

В настоящее время в специальной педагогике и олигофренопедагогике достаточно полно изучены особенности усвоения математического материала обучающимися с умственной отсталостью, разработаны подходы к обучению их математике.

Для школьников с РАС определены основные требования к организации обучающего процесса, выделены некоторые особенности преподнесения учебного материала. Разработка адаптированных методов, использование визуальных средств, строгое планирование и обучение социальным навыкам значительно помогают в создании комфортной и продуктивной образовательной среды и может положительно сказаться на уровне вовлеченности, понимания и усвоения учебного материала.

В настоящее время существует значительный дефицит технологий, направленных на формирование математических представлений у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) и интеллектуальными нарушениями, что составляет значимый пробел в образовательной практике, требует тщательного анализа и разработки новых подходов. Множество исследований демонстрируют, что специализированные методики могут значительно улучшить понимание математических концепций у детей с особыми образовательными потребностями. Использование этих разработок в сочетании с современными требованиями может привести к созданию более адаптированных и эффективных образовательных моделей. Таким образом, решение проблемы недостаточности разработанных технологий для формирования математических представлений у детей с РАС и интеллектуальными нарушениями требует комплексного подхода. Учитывая опыт предыдущих исследований, индивидуальные интересы детей, разнообразные методы обучения и практические задания, можно создать эффективные и доступные образовательные ресурсы, способствующие развитию математических навыков у данной категории обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адаптированная образовательная программа (далее АООП) начального общего образования обучающихся с РАС с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), ТМНР (вариант 8.4) https://sch2124.mskobr.ru/info_edu/education
2. Аналитическая справка о состоянии образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра в субъектах Российской Федерации 2022 г. <https://autism-frc.ru/education/monitoring/1509>.
3. Баряева Л.Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии): учебно-методическое пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; СОЮЗ, 2002.

4. Загуменная О.В., Хаустов А.В. Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017 80 с.
5. Катаева А.А. Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005.
6. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. М.: Академия, 2003.
7. Монтессори Мария. Мой метод. Начальное обучение. - М. АСТ, Астрель, ВКТ, 2010 г. - 352 с.
8. Морозов С.А., Морозова Т.И., Белявский Б.В. К вопросу об умственной отсталости при расстройствах аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14. № 1. <https://doi.org/10.17759/autdd.2016140102>
9. Педагогические технологии обучения детей с нарушением интеллектуального развития : [учеб.-метод. пособие] / Департамент образования г. Москвы, ГБОУ ВПО г. Москвы «Моск. гор. пед. ун-т», Ин-т спец. образования и комплекс. реабилитации ; [авт. : Б.А. Архипов, Ю.А. Афанасьева, А.А. Еремина, О.В. Караневская, Н.М. Новикова, А.А. Стасько, О.В. Титова, И.М. Яковлева, А.А. Бельтюкова, О.И. Суворова ; под общ. ред. И.М. Яковлевой]. - М.: МГПУ, 2012. - 307 с.
10. Перкинс Школа. Руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития. Хайдт К. – М.: Тервинф, 2021
11. Перова М.Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида. М.: ВЛАДОС, 2001.
12. Перова М.Н., Яковлева И.М. Развитие методических основ преподавания математики в специальной (коррекционной) школе // Инновации в образовании 2013, № 9. – С.60-66
13. Шаргородская Л.В. Создание специальных образовательных условий в динамической модели обучения детей с расстройствами аутистического спектра // Дефектология. 2016. № 5.
14. Яковлева И.М. Педагогика и психология детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): учебник/ И.М. Яковлева, М.В. Браткова, О.В. Караневская, О.В. Титова, Ю.А. Афанасьева; под ред. И.М. Яковлевой. – Москва: ИНФРА-М, 2023. – 382 с.

© Шумакова Надежда Сергеевна (nad9516@yandex.ru), Яковлева Ирина Михайловна (yakovlevaim@mgpu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В МИРОВЫХ СИСТЕМАХ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

CONTEMPORARY TRENDS IN THE WORLD SYSTEMS OF SCHOOL EDUCATION

E. Shcherbina

Summary: This article presents the main trends in the study of world education systems. The main scientists studying the world education system in a comparative context are presented. Comparative studies of student achievements are provided.

Keywords: education, educational system, school education, pedagogy, comparative pedagogy, schoolchild.

Щербина Елена Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент, Южный федеральный университет, (г. Ростов-на-Дону)
ensherbina@sfedu.ru

Аннотация: В данной статье представлены основные тенденции в изучении мировых систем образования. Представлены основные ученые, изучающие мировую систему образования в сравнительном контексте.

Приведены сравнительные исследования достижений обучающихся.

Ключевые слова: образование, образовательная система, школьное образование, педагогика, сравнительная педагогика школьник.

Ведущая роль образования в развитии общества признается всеми, кто занимается исследованиями в данной области. Мы абсолютно разделяем мнение учёного, литературного критика, публициста и писателя Н.Г. Чернышевского, который писал: «Не нужно доказывать, что образование — самое великое благо для человека. Без образования люди грубы, и бедны, и несчастны» [24, с. 233].

Образовательная система любого общества всегда испытывает на себе все трансформации, которые переживает само общество, а ее эффективность зависит от отношения общества и государства к образовательной сфере. Если анализировать глобально, то изменения в школьной системе происходили, происходят и будут происходить всегда. В большей степени эти изменения обусловлены уровнем жизни общества, господствующей идеологией и уровнем заинтересованности государства в развитии системы образования. Кроме этого, есть еще геополитические факторы, которые предопределены местоположением системы на карте мира, ее границами с другими нациями и государствами, национальными особенностями образовательной политики. Немалую роль играют этнокультурные факторы, которые тесно связаны с геополитическими. В связи с указанными факторами система школьного обучения каждой отдельной страны имеет свои собственные особенности, изучение которых позволяет узнать об определенном положительном или отрицательном опыте, обратить внимание на положительный опыт и использовать его в других этнокультурных условиях. Это, на наш взгляд, определяет актуальность данной тематики.

В условиях информационного общества роль образования в жизни человека усиливается. Это связано с тем, что образовательный процесс – это процесс постоянно-

го взаимодействия обучающегося с информационным полем, в ходе которого воспринимаемая информация становится компонентом личностных смыслов обучающегося в той или иной степени.

Поступательное развитие российской системы образования зависит от многих факторов, в числе которых – исследование, анализ и использование ведущих мировых практик в организации школьной системы образования. Изучение статистических и научных данных позволяет провести некоторые сравнения и сделать выводы в отношении эффективных систем образования в мировом образовательном пространстве. Статистика всегда наводит на определенные рассуждения по поводу эффективности той или иной системы образования. В связи с этим мы обратились к данным, характеризующим существующие в мире системы образования.

Полагаем необходимым отметить, что сравнительный анализ системы школьного образования в России и в зарубежных странах – задача, требующая аккуратности и доказательности в исследовании и выводах, поскольку необходим учет многих факторов, о которых мы говорили выше. Такой сравнительный анализ является продуктивным для выявления возможных трендов дальнейшего развития системы школьного образования в России

Трансформационные и интеграционные процессы в мировом образовании рассматривали и анализировали З.И. Батюкова, Е.В. Корзинский, З.А. Малькова, В.А. Мясников и др. Изучению и анализу информации о системах школьного образования отдельных стран мира посвящены научные труды таких ученых, как В.А. Болотов, Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джурицкий, Э.Э. Исмаилов, Л. де Калуве, С.А. Кривцов, З.А. Малькова, В.С. Митина, В.Я. Пилиповский, Е.Ю. Протасова, Е.М. Соколов и др.) [6, 11].

Отметим, что национальные и этнические особенности систем школьного образования в мире давно и успешно исследуются как отечественными, так и зарубежными учеными. В этой области необходимо назвать исследования таких ученых, как Н.М. Амбросимова, В.П. Беспалько, Н.Е. Боровская, Е.И. Бражник, Б.Л. Вульфсон, Н.И. Давыдов, А.Н. Джурицкий, С.С. Иванов, Э.Э. Исмаилов, М.В. Кларин, И.Р. Луговская, З.А. Малькова, И.А. Мякишева, Н.Д. Никандров, К.И. Салимова, М.А. Соколова и др.) [1, 4, 5, 8, 10, 13]. Особенности реформирования школьного образования за рубежом изучали и анализировали Ж. Аллак, Н.Е. Боровская, Н.М. Воскресенская, Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джурицкий, З.А. Малькова, Е.Г. Полупанова, Е.М. Соколов, и другие [7, 15, 18]. Методологические основы сравнительного анализа образования в разных регионах мира разрабатывали и обосновывали такие ученые, как А.П. Акатьев, Ж. Аллак, В.И. Андреев, Е.И. Бражник, Б.Л. Вульфсон, А.И. Галаган, Н.А. Ганц, Э.Э. Исмаилов, Л.С. Малаховская, З.А. Малькова, Л.П. Рябов, G.Z.F. Bereday, I.L. Candle, W.D. Halls, B. Holmes и другие. Большой интерес вызывают системы подготовки педагогических кадров в зарубежных странах, исследованные в работах В.М. Блиновой, С.В. Владимировой, Д.А. Сабировой и др. [14].

Необходимо также отметить, что в условиях глобальной интеграции и в России, и в других странах наблюдаются сходные проблемы абсолютно на всех уровнях образования. Выстраивая собственную систему образования, каждый регион, каждая страна учитывают свои национальные традиции, культуру, уклад, менталитет, экономические возможности, научный потенциал и особенности подготовки педагогических кадров.

Как во всех сферах жизнедеятельности, в образовании наблюдается биполярность, то есть – есть страны, в которых образование является приоритетным направлением развития, есть те, в которых системой образования практически не занимаются. Развитые страны в большинстве своем имеют эффективные и качественные системы образования. Есть также страны, которые активно работают в этом направлении, понимая, что «Обучать народ – значит делать его лучше; просвещать народ – значит повышать его нравственность; делать его грамотным – значит цивилизовать его» [2, с. 18].

В период экономического подъема, в который весь мир вступил в 2010 году, стало очевидным, что развивающиеся страны восстанавливаются гораздо быстрее, чем развитые страны. Китай, Корея и Индия показали быстрый подъем, стремительный рост их валового внутреннего продукта. Такие же успехи указанные страны демонстрировали в области функционирования системы образования.

Проведенные исследования [22] показали, что по целому ряду показателей число лучших образовательных

систем мира в 2020 году вошли образовательные системы Финляндии, Дании и Южной Кореи. Также в число лидеров по качеству образовательных систем традиционно входят Великобритания, США, Австралия, Нидерланды, Канада, Германия, Швеция, Япония, Израиль, Тайвань, Сингапур и другие (согласно ежегодному рейтингу журнала CEOWORLD). Россия занимает в указанном рейтинге 39-е место.

Анализируя опыт других стран и регионов, мы можем сказать, что практически в каждом регионе есть опыт, который для России может быть полезен и интересен. Опыт других стран в области образования представляет для России большой интерес, особенно таких стран, как Великобритания, Канада, Франция, Япония, Сингапур, Китай, Финляндия, Южная Корея.

Например, Великобритания – страна с высоким уровнем обучения и давними образовательными традициями, на территории которой были открыты первые школы в мире, сохранившие до наших дней престижность и право называться лучшими. В школах США созданы все условия для комфортного и разностороннего развития и получения высокого уровня образования. Школы в Швейцарии отличаются созданием инновационной среды обучения. В Канаде система образования доступна и предоставляет высокое качество обучения. Качество и стандарты образовательной системы находятся под усиленным вниманием правительства. Япония – одна из стран с лучшими показателями грамотности населения, по уровню технологий, лидер в изучении математики и точных наук. Японская система образования считается одной из лучших в мире, особенно, что касается обучения и развития детей от 5 до 14-летнего возраста. Япония имеет большую историю развития образования, строгие традиции бережно сохраняются, сочетаясь с современными реформами образовательной системы, учебная нагрузка японских школьников считается самой высокой в мире. В Южной Корее получение образования – основная цель жителей этой страны. Самый известный стимул в системе образования Южной Кореи – это конкуренция. Стать лучшим – лозунг каждого южнокорейского школьника. Южная Корея лидер по уровню школьной успеваемости и по количеству жителей с высшим образованием. Сингапур – страна, входящая в число стран с лучшей в мире системой школьного образования, наверное, поэтому Сингапур может похвастаться высоким уровнем IQ населения. Этому есть вполне логичное объяснение. Меритократия – основа системы образования Сингапура, при которой личные способности и заслуги человека приоритетны в определении положения в обществе. В сингапурских школах углубленно изучаются языки и точные науки. У жителей Гонконга самый высокий уровень IQ на планете. Стремление к образованию здесь активно поощряется и прививается с раннего возраста. Конкуренция и дисциплина – два

столпа школьной системы образования Гонконга, в которой большое внимание уделяется развитию личностных качеств и раскрытию талантов каждого ребенка. А вот Финляндия – страна читающих при почти 100% грамотности населения. С 2000 года Финляндия имеет неофициальный титул страны с лучшей системой образования в которой создание условий для раскрытия уникальности ребенка – главная цель образовательного процесса. Система обучения в школе известна своей мягкостью и предоставлением полной свободы учащимся. Образование, питание детей полностью оплачивает государство. В Израиле показатели качества, особенно начального образования – одни из лучших в мире. Кроме изучения обязательных предметов, в школах дети занимаются жонглированием, учатся фотографии, создают рисунки, поют и играют на музыкальных инструментах.

Есть общие черты в образовательных системах большинства стран, когда мы говорим об уровнях образования. Например, практически во всех региональных системах образования основными задачами начального уровня образования провозглашают умственное, эстетическое, физическое и нравственное воспитание ребенка, привитие навыков самооценки, самостоятельности и ответственности, предоставление необходимой базы знаний для обеспечения дальнейшего образования.

Для исследований эффективности систем образования в различных регионах существуют различные рейтинги. Российские школьники участвуют в рейтингах, составляемых тремя международными системами тестирования. Например, такие тесты, как PIRLSS (*Progress in International Reading Literacy Study*) – тест для учащихся младших классов на чтение и понимание текстов, а также TIMSS (*Trends in Mathematics and Science Study*) – исследование естественнонаучной грамотности на 4-м и 8-м годах обучения и PISA (*Programme for International Student Assessment*) – тестирование «функциональной грамотности» и умения применять знания на практике для 15-летних подростков. По отдельным показателям, например, по срокам продолжительности образования, охвату детей школьным образованием, по степени доступности образования, в России наблюдаются неплохие результаты, по другим показателям мы отстаем даже от развивающихся стран.

Необходимо отметить, что указанные программы тестирования вызывают много вопросов как у ученых, так и у учителей-практиков. Программы TIMSS и PIRLS во многом совпадают с содержанием учебных программ российской школы и проверяют полученные знания, а вот программа PISA совершенно не вписывается в нашу систему обучения. По первым двум системам тестирования школьников Россия стабильно находится в десятке наиболее «грамотных» стран, по критериям PISA Россия занимает 30-ю строчку – ниже Латвии, согласно тестированию 2018 года (рейтинг за 2019-21 гг., будет опублико-

ван в конце 2022 года) [12].

В связи с тем, что к указанным программам много вопросов, как полагают ученые С.И. Заир-Бек, Т.А. Мерцалова, мнение которых мы разделяем, определять качество школьного образования и конкурентоспособность образовательных систем, опираясь только на результаты PISA, TIMSS, PIRLS, не вполне корректно. Они считают, что необходимо учитывать внутренние факторы (продолжительность школьного образования, количество детей, получающих образование, и детей школьного возраста, не получающих его по разным причинам, сроки обучения на разных образовательных ступенях школьного образования, степень загруженности учащихся, дошкольная подготовка, наличие дополнительных образовательных занятий и т.д.), относящиеся к образованию, и внешние (экономические, социальные, социокультурные, демографические факторы: финансирование, техническое оснащение и материальное обеспечение школ, педагогический состав, участие родителей в образовательном процессе школьников и др.), лежащие вне сферы образования, но значительно влияющие на ее показатели [8].

Одним из важных показателей эффективности функционирования системы образования является продолжительность обучения и возраст, в котором обучение начинается. В связи с этим большой интерес представляет сравнение возраста начала обучения и продолжительности учебы в различных странах. Преимущества начала обучения детей в школе с 5-6 лет общеизвестны, об этом говорил еще древнегреческий философ Аристотель в четвертом веке до нашей эры и призывал родителей готовить детей к школе с 5 лет, следовать природе и сочетать физическое, нравственное и умственное воспитание [3, с. 22]. Дети в этом возрасте уже могут хорошо воспринимать новую информацию, легко обучаются. Исследователи Я.А. Пономарев, Л. Терстоун, Ж. Пиаже, Н. Рейли и др. в большинстве сходятся во мнении, что более раннее начало обучения положительно влияет на качество знаний и на формирование личности. Возраст начала обучения в различных регионах мира варьируется с 4 до 8 лет. Например, в Ирландии, Австралии, Великобритании дети идут в школу в 5 лет, в Финляндии, Эстонии, Латвии, Польше, Швеции – в 7 лет. В большинстве стран мира дети идут в школу с 6 лет (Канада, Чили, Чехия, Франция, Германия, Израиль, Италия, Япония, Южная Корея, Нидерланды, Норвегия, Португалия, Испания, США), а длительность обучения составляет 12-14 лет. Российские дети поступают в первый класс в 7 лет и учатся 11 лет. Начальное российское образование длится 4 года, тогда как зарубежные школьники учатся 6 лет. Здесь необходимо отметить, что во многих странах начало обучения в начальной школе не совпадает с возрастом начала получения обязательного образования. В таких странах существует обязательное дошкольное образование. Так, в Израиле обязательное образование

начинается с 3-летнего возраста ребенка, а школьное – с 6 лет. В Великобритании обязательное образование с 4, а школьное – с 5 лет, в Нидерландах и США с 5 лет – обязательное, с 6 лет – школьное образование, в Латвии с 5 лет – обязательное образование, а с 7 лет – школьное, в Польше обязательное – с 6, а школьное – с 7 лет [17].

В России, как и во множестве других стран, требования обязательного дошкольного образования нет, но проблема выравнивания изначальных возможностей детей при поступлении в школу является важной. В России 9-летнее обязательное школьное образование закреплено законодательно. Доля обучающихся детей в возрасте от 5 до 14 лет в нашей стране составляет 97,6% от общего числа. Самые низкие показатели процентного отношения детей, посещающих учебные заведения к общему количеству детей, в Словакии – 93,3%, Польше – 95,4%, Эстонии – 96,6%, Турции 94,6%. Наивысшие, 100% показатели в Мексике, Австралии, Ирландии. В других странах показатель соотношения обучающихся детей к общему их числу близок и составляет от 97,2% в Испании, до 99,2% – в США [17]. Дольше всего учатся школьники Австралии, в среднем до 20,2 лет. В России – до 15,7 лет, мы на одном уровне по этому показателю с Японией, Австрией, Канадой и Польшей [17].

Один из основных показателей, характеризующих национальные образовательные системы, – это уровень финансирования образовательной системы, который свидетельствует о внимании государства к проблемам образовательного пространства. Здесь важнейшими показателями являются общая величина расходов государства на образование и затраты на обучение одного ребенка в год. Если мы проанализируем уровень финансирования систем образования в других странах, то можно констатировать, что расходы на начальное школьное образование в процентах от ВВП страны самые высокие в Израиле 4,5%, Исландии 4,3%, в Норвегии в 2015 году на школьное образование выделялось 4,6% от ВВП страны, в Великобритании 4,3%, Бельгии 4,3%, в Австралии, в Канаде и в Финляндии по 3,9%, в Швеции 3,8%, во Франции и в Мексике по 3,7%, в Чили 3,6%, в Турции, в Нидерландах и в США по 3,5% ВВП, от 2,5% до 3,2% от ВВП своих стран на начальное образование получают такие страны, как Люксембург, Ирландия, Австрия, Германия, Япония, Италия, Корея, Испания, Чехия, Польша [16]. С 2010 по 2016 год финансирование школьного образования возросло в России на 10% (в Израиле на 42%, в Чили на 30%, Швеции на 15%, в США на 3%, в Великобритании на 14 %, в Норвегии на 13%, в Канаде и в Австралии на 4%). В ряде стран в этот же период произошло сокращение финансирования образования: Испании, Нидерландах, Германии, Японии, Словении, Италии [16].

Лидером по затратам на одного обучающегося в начальной школе в год в 2017 году является Люксембург (19770 долларов), за которым следуют Австрия (14679

долларов), США (13019 долларов), Норвегия 13758, в Бельгии 12324, в Исландии, Нидерландах, Германии, Швеции, Великобритании, Южной Корее эта сумма превышает 11 тыс. долларов. В Австралии, Канаде, Финляндии, Японии, Франции затраты на одного ученика начальной школы составляют более 10 тыс. долларов, в Ирландии 9020 долларов, в Италии, Израиле, Испании, Португалии свыше 8 тыс. долларов. В Турции – 4505, в России 4247 долларов. Расходы на одного учащегося должны, несомненно, расти, что будет способствовать повышению качества школьного образования в России [8]. Наибольшее отличие российской образовательной системы от систем других развитых стран наблюдается в финансировании, Россия уступает как по валовому, так и по подушевому финансированию образования. Хотя надежду вселяет ежегодный рост финансирования школьного образования за последние 20 лет, но пока сохраняется низкое значение расходов на школьное образование по отношению к ВВП (2015г. – 1,8%, 2017 -1,9%) [16].

Разница существует и в продолжительности учебного года. В Ирландии он равен 34 неделям, в Мексике – 44-м, в России учебное время составляет 38 недель. Объем учебного времени включает с себя не только число лет, проведенных в школе, но и количество каникул, продолжительность перемен, число учебных часов. Одним из показателей уровня школьного образования является концентрация учебного времени. Это сложный и спорный показатель. Высокая учебная нагрузка создает психологические проблемы, влияет на здоровье ребенка, но повышает образовательные результаты, низкая нагрузка может негативно отразиться на качестве получаемого образования, а с другой стороны, дает возможность для дополнительного образования (примером может служить южнокорейская система образования) [17].

Еще одним фактором, влияющим на количество учебного времени, является повторение обучения ввиду неуспеваемости или других причин. В России доля детей, которые остаются на второй год обучения, небольшая – менее 0,5%. Это объясняется образовательной политикой школ и социальными причинами, неуспеваемость школьников ставят в вину учителю. Поэтому отсутствие в наших школах второгодников скорее является показателем низких требований к неуспевающим ученикам, а не хороших знаний. В отдельных странах на второй год оставлять ученика вообще не принято, детей переводят из класса в класс вне зависимости от успеваемости (Финляндия, Корея). В других странах оставить на второй год в порядке вещей, в этом видят только пользу (Испания, Люксембург, Бельгия, Чили, Италия, Германия, Турция, Франция, Мексика) [17].

Следующая особенность, о которой мы хотели бы сказать, это продолжительность каникул. По количеству и продолжительности каникул российские школьники, отдыхающие 4 раза в год 17,3 недели (плюс дополни-

тельные каникулы в начальной школе), имеют один из самых высоких показателей. Опережает нас только Ирландия, там 5 каникул делятся в общей сложности 17,7 недель. В большинстве стран ученикам предоставляется 5 каникул продолжительностью от 12 до 17 недель. Реже всех и меньше всех отдыхают на каникулах дети в Турции – 2 раза в год 15 недель, в Греции – 3 раза в год 14 недель, в Мексике 3 раза 8,4 недели [17].

По времени начала и окончания учебного года в большинстве стран наблюдаются совпадения. Обычно учебный год начинается в сентябре, а конец учебы приходится на июнь. Но есть исключения, например, в Австралии, Колумбии учатся начинают с января, в Южной Корее и Чили учебный год начинают в марте, в Японии – в апреле, в августе идут в школу в Дании, Финляндии.

Основными показателями для оценки условий обучения являются наполняемость классов и численность учеников в расчете на одного учителя. В России среднее число учеников в классе в государственных школах равно 20-ти, в частных – 13-ти. Фактическая наполняемость классов российской начальной школы достигает 30-40 человек. Самое большое среднее количество учеников в одном классе в начальной школе Китая – от 40 до 90, в Индии – 33, самое небольшое – в Норвегии – 10 учеников. По 15-20 учеников в классе в Люксембурге, Швейцарии, Исландии, Австрии, Австралии, Швеции, Финляндии, Италии, Литве, Польше, Греции. Занимаются от 21 до 25 детей в классах Ирландии, США, Нидерландах, Дании, Германии, Франции, Кореи, Испании, Чехии, Португалии, Венгрии и Мексики [9].

В Корее на 1 учителя приходится 8 учеников, в Нидерландах – 26 (это страны с высокими показателями качества образования), в Португалии – 10 учеников, в Колумбии – 27 (страны со слабым уровнем образования).

По понятным причинам, соотношение учитель/ученик значительно отличается в начальной школе и средней школе. В России на одного учителя приходится в начальной школе 21 ученик, в средней школе 13, т.к. в начальной школе почти все уроки ведет один учитель, а в средней учителя – предметники.

В ряде стран развита система ассистентов учителя, которые помогают педагогу, беря часть обязанностей на себя. Численность ассистентов, например, в Бразилии до 28% учительского состава, в Нидерландах – 25% от численности учителей [9].

Следующее различие в области школьного образования между российской школой и зарубежными школами заключается в продолжительности школьного обучения. Российские дети начинают учиться в школе позже, с 7 лет, чем их сверстники большинства стран, и учатся 11 лет, до 17-18-летнего возраста. Зарубежные школьники начинают учиться с 5-6 лет, продолжают школьное обра-

зование 12, в некоторых странах 13-14, лет. В начальной школе российские школьники учатся 4 года, в большинстве зарубежных стран начальное образование длиннее, а основное короче [9].

Распределение учебного времени по предметам в российской школе также отличается от международных показателей. В России в начальной школе уделяется большее количество часов родному языку и литературе, технологии и физкультуре, чем в других странах. На изучение математики, естественных наук приходится примерно одинаковое количество часов, а для уроков иностранного языка, искусству в российских школах отводится меньше времени. Совсем отсутствуют в отечественной начальной школе обучение социальным наукам, изучение вторых иностранных языков, обучение информационным технологиям, практическим профессиям и ряду других предметов.

Воспитание самостоятельности, ответственности молодого поколения является актуальной задачей современного общества. Для детей любой страны мира школа является местом, где они проводят большую часть своего времени, включая учебный процесс, факультативные и дополнительные занятия, участие в культурных, досуговых мероприятиях. Л.Н. Толстой писал: «Если ученик в школе не научился сам ничего творить, то и в жизни он всегда будет только подражать, копировать... В каждом ребенке есть стремление к самостоятельности, которое вредно уничтожить в каком бы то ни было преподавании и которое особенно обнаруживается недовольством при срисовывании с образцов» [19, с. 24]. В своих работах К.Д. Ушинский подчеркивал важность в учебном процессе активности и самостоятельности учащихся, роль учителя он определял, как руководящую и направляющую. Ушинский впервые поставил перед учителем задачу научить учеников учиться: «...следует передать ученику, не только те ли иные познания, но и развить в нем желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания». Во всем мире развитию самостоятельности ребенка, как и личности в целом, в процессе обучения в современной школе придается большое значение [20, с. 215].

Обеспеченность учебных заведений специалистами и уровень квалификации педагогического коллектива – еще один важнейший показатель, влияющий на развитие системы образования. «Отношение государства к учителю – это государственная политика, которая свидетельствует либо о силе государства, либо о его слабости. Войны выигрывают не генералы, войны выигрывают школьные учителя и приходские священники», – сказал Отто фон Бисмарк [1, с. 26], мнение которого мы полностью разделяем.

Необходимость периодического повышения квалификации учителей закреплена законодательно во мно-

гих странах, как и в нашей стране. Оно является обязательным в Нидерландах, Японии, Лихтенштейне, США, Бельгии, Германии, Канаде. Например, в Японии действует система государственного поощрения самообразования. Учителя, обучающиеся в вечерней или заочной форме, получают пособие в размере десятой части месячной зарплаты, что может быть перспективной идеей для нашей страны. В США действуют разнообразные формы повышения квалификации, но оплачивает свое дополнительное образование педагог самостоятельно. В Германии распространена система, в соответствии с которой повышение квалификации происходит через дистанционные формы обучения, онлайн-семинары.

Что касается содержания обучения, то набор школьных предметов разнообразен и отражает фундаментальные позиции государства по отношению к системе образования. Интересным фактом, на наш взгляд, является ситуация, когда в каждой стране в школьном расписании можно найти интересные, иногда кажущиеся странными уроки. Например, в Австралии обязательны уроки сёрфинга, в Армении изучают народные танцы, в России, в Башкортостане есть такой школьный предмет, как пчеловодство. Это свидетельствует о разнообразии мировых образовательных практик и интересном опыте, который может повторить любая из мировых систем об-

разования, если она с ним знакома.

Если проанализировать с разных сторон особенности российского образования, то можно сделать вывод о том, что фундаментальность знаний – основное преимущество российского школьного образования. Школа в России в большей степени ориентирована на получение теоретических знаний, а не практических умений. В последние годы школьники получают все больше возможности участвовать в проектах, исследованиях, конструкторских работах, волонтерских программах, осваивать первые профессии и получать свидетельства, которые дают право устроиться на работу.

Таким образом, можно говорить об огромном потенциале российской системы школьного образования, необходимости преобразований и изменений, которые позволят российской школе войти в число стран – лидеров по многим показателям высокого уровня образования. Однако, стремление к показателям других стран и подстраивание российской системы под чужой шаблон никогда не даст ожидаемых результатов. Чужой опыт хорош при взвешенном и продуманном применении. Необходимо сохранить все лучшее в своей системе образования, накопленные десятилетиями наработки, и одновременно воспользоваться лучшими образовательными практиками и опытом других стран.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амбросимова Н.М. Сравнительные исследования в высшем образовании за рубежом. М.: Наука, 1994. - 34 с.
2. Антонова В.Н. Качество образования: словарь для студентов 2-го курса отделения социальной педагогики М.: Изд. дом Акад. Естествознания, 2013. – С. 18, С. 26.
3. Аристотель. Политика // История зарубежной дошкольной педагогики: хрестоматия: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошк. педагогика и психология» / сост. Н.Б. Мчелидзе и др. - 2-е изд., доп. - М.: Просвещение, 1986. - С. 22.
4. Боровская Н.Е. Государство и школа: Опыт Китая на пороге III тысячелетия. М.: Вост. лит., 2003. - 271 с.
5. Бражник Е.И. Зарубежная школа на пороге XXI века // Проблемы образования за рубежом. Уч. материалы. СПб., 1999. С. 12.
6. Вульфсон Б.Л. Высшее образование на Западе на пороге XXI века: успехи и нерешенные проблемы // Педагогика. 1999. - №2. - С. 84-96.
7. Джуринский А.Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития. М.: Просвещение, 1993. 190 с.
8. Заир-Бек С.И., Мерцалова Т.А. Российское школьное образование в контексте международных сопоставлений; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, № 29, 2020. URL: https://www.hse.ru/data/2020/12/03/1354427037/release_29_2020.pdf (дата обращения: 15.04.2022).
9. Заир-Бек С.И., Мерцалова Т.А., Анчиков К.М. Актуальные характеристики школьной образовательной экосистемы: информационный бюллетень /; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2021. – 44 с.
10. Иванов С.С. Сравнительный анализ стандартов качества образования зарубежных стран и международных организаций // Сб. аннотаций, отчетов. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1993. 180 с.
11. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе (анализ зарубежного опыта). М: Знание, 1989. 75 с.
12. Краткий отчет по результатам исследования PISA-2018. URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/MCI/PISA2018PФ_Краткий%20отчет.pdf (дата обращения: 15.04.2022).
13. Луговская И.Р. Сравнительно-педагогический анализ систем школьного образования: монография / И.Р. Луговская; М-во образования и науки Рос. Федерации, Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования «Помор. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова». - Архангельск: Помор. ун-т, 2004. – 114 с.
14. Малькова З.А. Школа и педагогика за рубежом. М.: Просвещение, 1983. 191 с.
15. Митина В.С. Частные школы в развитых странах Запады // Педагогика. 1996. - № 4. - С. 87-91.
16. Н. Б. Шугаль Мониторинг экономики образования: 2020: в 2 т.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2021. – 256 с.
17. Образование в цифрах: 2021: краткий статистический сборник / Л.М. Гохберг, О.К. Озерова, Е.В. Саутина и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2021. – 132 с.
18. Соколов Е.М. Модернизация форм и методов обучения в школах скандинавских стран // Нар. образование. -1971.- №1. С. 88-91.

19. Толстой Л. Полное собрание сочинений. Том 8. Педагогические статьи 1860–1863 гг. Ясно-полянская школа за ноябрь и декабрь месяцы. – М.: Художественная литература, 1936. – С. 24.
 20. Ушинский К.Д. Избранные труды/К.Д. Ушинский. – М.: Дрофа, 2005. – С. 215.
 21. Чернышевский Н.Г. Собрание сочинений в пяти томах. Том 3. – М.: Изд-во Правда, 1974. – С. 233.
 22. Ireland S. Ranked: World's Best Countries For Education System, 2020. URL: <https://ceoworld.biz/2020/05/10/ranked-worlds-best-countries-for-education-system-2020/> (дата обращения: 15.04.2022).
-

© Щербина Елена Николаевна (ensherbina@sfedu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОНЯТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОМ ПОЛЕ ИССЛЕДОВАНИЙ

THE CONCEPT OF TOLERANCE IN THE INTERDISCIPLINARY FIELD OF RESEARCH

E. Shcherbina

Summary: The work is devoted to the consideration of one of the most complex phenomena of our time – tolerance. The understanding of tolerance by representatives of various sciences is presented. The author examines the process of the origin and development of the phenomenon and concept of “tolerance” in society, its dynamics and current state. Particular attention is paid to the consideration of the interpretation of tolerance in psychological and pedagogical sciences.

Keywords: tolerance, tolerance, philosophy, psychology, pedagogy, approaches, essence, education.

Щербина Елена Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент, Южный федеральный университет, (г. Ростов-на-Дону)
ensherbina@sfedu.ru

Аннотация: Работа посвящена рассмотрению одного из самых сложных феноменов современности – толерантности. Представлено понимание толерантности представителями различных наук. Автором рассматривается процесс зарождения и развития самого феномена и понятия «толерантность» в обществе, его динамика и современное состояние. Особое внимание уделяется рассмотрению трактовки толерантности в психолого-педагогических науках.

Ключевые слова: терпимость, толерантность, философия, психология, педагогика, подходы, сущность, образование.

Толерантность сегодня рассматривается как понятие, имеющее многоаспектную природу и лежащее в междисциплинарном поле. Исторический процесс появления и становления термина «толерантность» имеет особое значение для развития долговременных социальных, политических, экономических отношений, развития мира в его гуманистическом направлении, связанном с гуманитарными науками. Влияние этого явления в жизни и деятельности человека повсеместно, что представляет необходимость в изучении сущности толерантности, начиная с самых ранних упоминаний о ней и заканчивая современными ее концепциями.

Явление нетерпимости по отношению к чему или кому-либо неотступно сопровождало становление мировой цивилизации со времен появления человека и расширения его социальных, политических, экономических и культурных связей. Яркими примерами такого типа поведения в истории человечества становятся войны, религиозные и идеологические притеснения, ущемление прав и посягательство на личность другого человека. Образованные люди на каждом этапе развития общества пытались доказать необходимость воспитания качеств толерантности у человека, как средства к обеспечению стабильных и мирных взаимоотношений в обществе [8].

Ученые отмечают, что в первобытном обществе смысл проявления толерантности заключался в практике отношений между воспитателями и воспитанниками и основывался на социальном и имущественном равен-

стве. Многие ученые отмечают тот факт, что отношения взрослых к детям в этот период строились на доброжелательной основе, и подрастающее поколение, имея положительный пример такого воспитания, что содействовало становлению терпимых, доброжелательных и высокоинтеллектуально развитых граждан общества.

По мере развития общественных связей, представления о толерантности принимали самые различные трактовки и проявления, которые находили себе место в разного рода популярных педагогических концепциях в «скрытом» виде (отличным примером этого выступают принципы дифференциации и индивидуализации обучения) [8].

Если обращаться к терминологии, то необходимо отметить, что в научной литературе употребляются два термина: «терпимость» и «толерантность» (от лат. *tolerantia* – терпение). Основываясь на определении из толкового словаря «терпимость» есть «свойство, умение терпимо относиться к чему-нибудь, терпеть что-нибудь» [18].

По мнению Н.В. Кругловой, «появление первых идей о толерантности связано с развитием человеческого общества и возникновением в нём скептических идей. Распространению идеи скептицизма, в свою очередь, способствовал культурный, религиозный и философский плюрализм в обществе» [9]. Первыми последователями скептицизма Н.В. Круглова называет софистов и, именно им принадлежит первенство в формулировке идей толерантности.

Для определения понятия «толерантность» обра-

тимся к современному словарю А.М. Прохорова. Автор трактует понятие толерантности, как «терпимость к чужим мнениям, верованию, поведению» [2]. Интересное, на наш взгляд, определение понятия «толерантность» предлагает словарь С.И. Ожегова [16]. Толерантность, по его мнению, предполагает «уважение к самобытному внутреннему миру ребёнка, веру в победу доброго начала в межличностных отношениях, отказ от методов грубого понуждения и любых форм авторитаризма, позитивную лексику» [16]. С.И. Ожегов в своем понимании несколько конкретизирует сущность понятия толерантности, показывая, что оно наблюдается в самых разных сферах человеческой жизни.

Проанализировав данные определения понятия «толерантность», сформулируем общую сущность этого термина. Слово «толерантность» в переводе с латинского «tolerantia» означает терпение и проявление терпимости к взглядам, идеям, поступкам других людей, способность относиться к ним без раздражения и негатива. Толерантность – умение и готовность индивида сосуществовать с другими на основе мира и согласия, желание и стремление к выстраиванию конструктивных отношений в многообразном мире. Толерантность заключается также и в психологической готовности «встретить» и понять нечто иное, не схожее с собственным: качества личности, мнения, интересы, вероисповедание, обычаи и традиции.

Сформулируем общее междисциплинарное понимание феномена толерантности, включив в него самые важные особенности рассмотренных нами подходов и трактовок. Толерантность – это сложный, многоаспектный и многокомпонентный феномен, в основе которого лежат личностные ценности, смыслы, установки, умение осмысленно, ответственно и сознательно подходить к своему выбору и жизненной позиции, в результате чего индивид приобретает умение строить позитивные межличностные отношения и стремиться к постижению более высоких ступеней рассматриваемого явления.

Каждая последующая историческая ступень развития школы и педагогической мысли концентрировалась на развитии лишь одной из множества сторон и аспектов сложного по структуре и глубокого по содержанию явления толерантности. Это получает свое подтверждение в появлении таких идей, как: гуманное отношение к ребенку, всеобщее среднее образование, отмена словесного разделения детей в школах, более современные идеи поликультурного образования и др. Однако, какие бы нововведения ни были приняты во имя толерантности, основным требованием являлось признание равенства всех людей, законное право человека на свою индивидуальность, оригинальность, признание человеческого достоинства и уважения его идей [8].

Толерантные идеи, выдвинутые педагогами и мыслителями, всеми представителями гуманитарных наук,

всегда одобрялись и принимались обществом. Однако, они оставались идеями, поскольку в них не было системности, что становилось фактором, тормозящим процесс внедрения понятия толерантности в образование. При этом сам термин «толерантность» не использовался для обозначения действий и поведения, толерантного с точки зрения современного человека, но, несмотря на это, процесс внедрения идей педагогики толерантности в образование постепенно развивался, проникая все глубже в общественную идеологию и требуя, во-первых, систематизации уже имеющихся знаний, во-вторых, широкого освещения в обществе вопроса о необходимости перехода на новый уровень человеческих взаимоотношений, построенных на принципах уважения человеческого достоинства, признания его прав и свобод, сосуществования и принятия иной точки зрения [8].

Исследовательская работа над проблемой толерантности заметно расширилась в современном мире. Начиная изучение процесса становления и развития проблемы толерантности, необходимо обратиться к самым первым теориям и рассуждениям о ценности данного явления в обществе, которые содержатся в трудах следующих философов: Аристотеля, Гераклита, Сенеки, Дж. Локка, Ф. Вольтера. В. Соловьёва, П. Флоренского, Н. Бердяева и многих других.

Сегодня понятие «толерантность» лежит в междисциплинарном поле, а ее проявления исследуются разными науками. *Социология* рассматривает толерантность как социальный феномен, в основе которого лежат методологические основания теории социального действия [17, 19]. В.Н. Петров подчеркивает «... взаимосвязь феномена толерантности с условиями ситуации (объективная реальность) и субъективными факторами (субъективная реальность)» [27]. По мнению А.В. Логинова, «понятие «толерантность» необходимо рассматривать во взаимосвязи с понятием «идеология» [10]. Данный автор предлагает «рассматривать данный феномен не с точки зрения понятия или ценности, а как форму взаимодействия в разных типах социальности» [10]. Другой социолог, Д.В. Зиновьев, предлагает к рассмотрению понятие «социокультурная толерантность» и определяет этот термин, как «моральное качество личности, которое основывается на терпимом отношении к другим людям, несмотря на их этническую, национальную, либо культурную принадлежность, принятие иного рода взглядов и нравов» [14].

Иной, более прагматичный подход к рассмотрению толерантности демонстрирует *политология*: «... принятие, признание и уважение конкурентов при решении возникающих политических вопросов (сохранение или ослабление существующей власти, изменение её политического статуса в обществе и т.д.), основанное на идеях безопасности и демократии в обществе» (С.М. Емельянов, Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин и др.).

В *философии* толерантность связана с принятием

различных национальных и религиозных черт человека или группы людей; ее наличие свидетельствует о знании и понимании личностью своих прав и обязанностей, является гарантом сознания надёжности собственной позиции при взаимодействии с другими; служит показателем готовности и открытости к вступлению в дискуссию с другими идейными позициями, к получению критики [19]. Рассмотрение трансформаций понятия «толерантность» в философии необходимо начинать с Аристотеля (IV в. до н.э.). Большинство учёных, занимающихся проблемой рассмотрения феномена толерантности, указывают именно на Аристотеля как на первого мыслителя, высказавшего идеи терпимого отношения к окружающим в своем труде «Никомахова этика». Учёный рассказывает об особом душевном состоянии, которое позволяет человеку «... одинаково вести себя с незнакомыми и знакомыми, близкими и посторонними ...» [1]. Более конкретное и полное представление о сущности терпимости отражены в трудах Джона Локка (XVII век) [11]. Его понимание проблемы толерантности следует рассматривать, учитывая господствовавшие в то время философию скептицизма и эпоху религиозных войн. Джон Локк и его единомышленники рассматривали толерантность как особый инструмент для регулирования конфликтных ситуаций, особенно в области религии. При описании этого понятия Джон Локк использует следующие фразы: «предел произвола и покорности, нравственное единство и т.д.» [6]. Но идеи философа были направлены более на порицание интолерантности, чем на провозглашение ценности толерантности, как образа мыслей и поведения [11]. Вольтер (XVIII век) в своих сочинениях «Философские письма» (1733 год) и «Трактат о веротерпимости» (1763 год) писал, что религия своим основанием опирается на милосердие, а людские предрассудки и нетерпимость способны разрушить любую религию.

Ф. Ницше (XIX в.) в своих трудах «Так говорил Заратустра», «Антихрист» [12, 13, 14] предлагает по-другому взглянуть на толерантность, полагая, что героем может и должен стать каждый. Ядро толерантности в философии Ф. Ницше это стремление к героизму и стойкости. Терпимость не приравнивается мыслителем к отказу от собственной позиции, а является способностью понять и принять позицию другого, при этом, не навязывая своих идей и не пытаясь устранить ее сторонников, именно поэтому в своём труде «Так говорил Заратустра» [13] автор часто использует термин «сверхчеловек». По мнению Ф. Ницше, сверхчеловек обладает снисходительностью, тактом в общении, состраданием, толерантностью, стремится преодолеть в себе всё дурное, пагубное и низменное, возвыситься над своими слабостями и пороками. Сверхчеловек не следует за толпой, он выбирает узкий путь, но более правильный для становления своей индивидуальности. Движущая сила для стремления к сверхчеловеку – волевое усилие, ведущее к внутреннему богатству и перерождению. Для примера приведем

несколько цитат Ф. Ницше из его философского романа «Так говорил Заратустра». Автор писал: «Человек – это канат, натянутый между животным и сверхчеловеком, – канат над пропастью». «Поистине, человек – это грязный поток. Надо быть морем, чтобы принять в себя грязный поток и не сделаться нечистым» [13].

Таким образом, Ф. Ницше в своих трудах осуществляет плавный переход к теме индивидуальности, что обусловило переосмысление отношений между разными общественными сообществами, активизацию пристального внимания к проблемам своего ближнего и, в конечном итоге, рост интереса к проблеме толерантного отношения к другому.

Далее в развитии идей толерантности в философском плане необходимо упомянуть труды В. Дильтея, который рассматривал жизнь как материю, неотделимую от души человека, а мировоззрение понимал как определенную жизненную позицию на основе того или иного жизненного опыта и всеобщей стихии жизни, что приводит к борьбе мировоззрений, в которой у каждого человека есть возможность для понимания позиции своего оппонента. Человек сам выбирает быть ему толерантным или нет. Таким образом, толерантность – это такая категория, которая основывается на сознательном выборе индивида [8].

В связи с развитием идей толерантности необходимо также упомянуть труды Э. Гуссерля, идея которого состоит в неразрывной связи бытия человека и проблемы существования самого мира, поскольку именно там человеческое «Я» встречается с противоположными ему, выходя за рамки своего сознания. Работа над проблемой «интерсубъективности» неотделима от проблемы толерантной жизни собственного «Я» и «Я» других людей, в связи с целью формирования приемлемого, с точки зрения терпимости, взгляда на взаимодействие личностей в мире [8]. Наличие интерсубъективного сообщества, по мнению Э. Гуссерля, обеспечивает терпимое, снисходительное существование людей друг с другом, то есть закладывает формирование и совершенствование принципа диалогичности и толерантности. В подтверждение взглядов и идей немецкого философа Э. Гуссерля приведем его слова: «Тот факт, что для меня существует природа, мир культуры с его социальными формами и т.д., свидетельствует о том, что для меня существуют возможности соответствующего опыта». «Когда я представляю себя другим, я воображаю только себя, но не других». «Этот мир не для каждого тот же самый» [20].

Анализ становления проблемы толерантности в философии позволяет понять ту основу, на которой формировалось понятие толерантности в междисциплинарном поле. Очевидно, что рассмотренные нами идеи и взгляды исследователей феноменологии и философской антропологии, являются первыми источниками, демонстрирующими важность феномена и проблемы станов-

ления толерантности в науке и в развитии идей терпимого взаимодействия по отношению к людям.

С позиции индивидуально-психологических особенностей личности предлагают рассматривать толерантность психологи, трактуя данный феномен как «эмоциональный отклик на негативную ситуацию, который внешне проявляется в выдержке, самообладании, укреплении адаптивных возможностей» [15]. Идеи психологов гуманистической и экзистенциальной ориентации [8] составляют методологическую основу толерантности. Прежде всего, необходимо отметить работы М. Бубера, Л. Бинсвангера, А. Маслоу, К. Роджерса, на идеях которых строится психология прощения, психология и педагогика ненасилия.

По мнению М. Бубера, главным условием мирного и бесконфликтного существования является диалог, понимание другого без ограничений и ярлыков: «То, что должно быть отброшено, — это не Я, как полагает большинство мистиков: это Я необходимо для любых отношений, в том числе и высших, которые всегда предполагают Я и Ты» [21]. Важность этой идеи поддерживает и подчеркивает Л. Бинсвангер. Его мысли отражает разработанная им теория «Я», в основе которой лежит вопрос первичности человеческих отношений. Существование «Я» неотделимо от взаимодействия с другими «Я». Л. Бинсвангер выделяет следующие категории объединений «Я» с другими: «Я-Ты», «Мы» как «Я». Отношения «Мы» как «Я» несут усиленный потенциал смысла толерантности, потому что каждый участник принимает другого схожим и различающимся с собой. Такое признание другого позволяет «Я» осознать свою уникальность, автономность, субъективность [8].

А. Маслоу называет терпимость наиболее разумным путем для самоактуализирующейся личности. Самоактуализация личности не происходит без совершения выбора, личностного роста, выстраивания отношений на доброжелательной основе. Поэтому тема терпимости и толерантности так важна для становления и развития личности человека [8].

Обоснование пользы принципа терпимости является основой концепции «полноценно функционирующей личности» и недирективной терапии К. Роджерса. По мнению автора, «помощь человеку должна основываться не на директивной основе, а на стремлении человека к свободе и позитивным изменениям» [8]. Такое стремление, в свою очередь, возможно при условии принятия человека, проявления эмпатии, милосердия. В итоге происходит стимулирование привычки к самоактуализации, объективному представлению о себе, отсутствию противоречий между реальным и идеальным «Я». А это, в свою очередь, является плодотворной почвой для формирования более мягкого, лояльного и терпимого отношения к себе и окружающим [8].

Таким образом, ученые психологи рассматривают

сущность феномена «толерантность» как нечто важное для социального становления и развития личности человека. Из представленных нами идей авторов становится ясно, что толерантность является необходимым условием для построения полноценных отношений с другими и сохранения себя здоровой личностью.

В педагогической науке под толерантностью понимают владение умениями и навыками толерантного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса; ориентация на формирование толерантности личности педагога, учащихся и их родителей. Толерантность – качество личности; один из критериев нормы поведения, составляющая педагогической этики. Педагогическая толерантность, в первую очередь, подразумевает открытость и доверительность в общении, проявление эмпатии к собеседнику. Педагогическая толерантность особенна тем, что заключает в себе характерные черты всех своих уровней и видов, подчиняется специфике целей, задач и особенностей обучающей и воспитательной деятельности учителя, а также характера разнообразных педагогических ситуаций; есть важное профессиональное качество педагога. Считается, что именно в педагогической деятельности взаимодействие более всего строится на принципах толерантности (О.Б. Нурлигянова, О.Б. Скрыбина и др.).

В педагогическом контексте понятие и феномен толерантности имеют массу смыслов, которые достаточно многообразны. Прежде всего, толерантность в педагогике является антонимом всякой нетерпимости (политической, религиозной, национальной, идеологической, когнитивной и межличностной); следование принципам толерантности также означает психологическое спокойствие, ощущение личной безопасности, отсутствие социального прессинга участников педагогического процесса; способность и готовность субъектов педагогического процесса к плодотворной межличностной коммуникации; способность к объединению и принятию оптимального для всех решения проблемы; феномен толерантности выполняет роль оценочного понятия, определяющего степень развития педагогики, степень отсутствия конфликтности, напряженности в образовательном процессе, мера степени признания многообразия интересов и существования иных мнений, педагогических практик [8].

Наличие толерантности как способа и условия коммуникации выступает необходимым условием организации образовательного процесса. Формирование толерантности, в свою очередь, опирается на принцип полисубъектности педагогического процесса, при котором участники образовательного процесса должны уметь существовать и соотноситься с мнениями и интересами других участников. Отсюда следует, что принцип полисубъектности в организации учебной деятельности младших школьников предполагает прочную связь с понятием толерантности учащихся и ее формированием в

школе. Такая связь основывается на диалогичном обучении и воспитании, что дает значительные преимущества в понимании мира другого и самого себя [8].

Педагогика сегодня призвана решать две очень важные задачи. Первая из них заключается в стремлении избежать нивелирования, размывания, ассимиляции индивидуума и стремлении учесть потребности и интересы каждого воспитанника. Вторая же задача направлена на ограничения негативных проявлений индивидуализма у подрастающего поколения. Поэтому стремление выстроить образовательный процесс не только как сферу когнитивного интереса школьников, но и сферу моральной ответственности, принятия и уважения чувств и мнений окружающих повышает актуальность педагогики толерантности [8].

Сдерживание агрессивного поведения, стремление к формированию толерантности массового сознания, противодействие нетерпимости и неприятию чужого стиля поведения, а также образа мыслей – есть не что иное, как проблема перехода и смены одного образа воспитания на другой и принятия ценностных гуманистических установок. Реализация идей терпимого взаимоотношения с окружающими людьми осуществляется педагогом в процессе обучения и воспитания. Поэтому для становления общества в духе толерантности важно, насколько четко учитель понимает свою социально-образовательную роль в формировании и воспитании у обучающихся таких понятий как: жизнь, свобода, демократия, гуманизм, ответственность [8].

Педагогика определяет толерантность как приобщение детей и молодежи к искусству жить в мире разных людей. Это позволяет сделать вывод о значимости процесса формирования толерантности как определенного набора ценностей в образовательной среде [5].

Теории и взгляды на принципы ненасилия и педагогику толерантности довольно четко и обоснованно представлены и в традициях отечественных философов, педагогов и психологов, которые необходимо и целесообразно рассмотреть далее.

Понятие терпимости раскрывается в «Психологии и педагогике ненасилия», авторами которой являются В.Г. Маралов [17] и В.А. Ситаров [17]. Ненасилие понимается как жизненный принцип, включающий идеологический и этический аспекты, в основе которых – признание ценности человека и всего живого. Применение насилия в качестве инструмента для взаимодействия человека с миром, природой и себе подобными и как способа решения возникающих проблем отвергается авторами и является отрицательным суждением. В человеке должно проявляться стремление к позитивному самопроявлению [17].

Основным понятием рассматриваемого нами направления гуманистической науки является принятие позиции ненасилия. Авторы предлагают некие психологические условия для приобретения человеком позиции ненасилия. Первым условием выступает то, что личность понимает и принимает себя. Далее следует умение преодолевать психологические защиты. Для приобретения позиции ненасилия личности необходимо осознать свой уровень эгоцентризма, чтобы в дальнейшем развить в себе ассертивность. И последним условием становится формирование терпимости у конкретной личности. Терпимость выполняет роль такого внутреннего гибкого механизма, регулирующего эту самую позицию ненасилия, обладая которой человек будет ориентироваться на других, понимать и принимать общество в соответствии с собой и своими взглядами. Овладев качеством терпимости, человек достигает личностной зрелости.

А.Г. Асмолов связывает понимание толерантности с понятием конфликта. Автор утверждает, что конфликт — это очень важный механизм развития личности, общества и государства. Толерантность же тогда следует понимать как устойчивость к конфликтным ситуациям, что будет способствовать появлению разнообразных форм продуктивного сотрудничества и взаимодействия в человеческих отношениях [8].

Российский философ Ю.А. Шрейдер говорил, что страшиться нужно не физического уничтожения человека, вследствие атомных или тепловых катастроф. Страшиться нужно антропологического бедствия, при котором происходит уничтожение человеческого в человеке [8].

Некоторые российские ученые полагают, что само явление толерантности чуждо и непонятно для менталитета современного человека. Например, И.В. Цветкова считает, что мышление человека нового времени характеризуется полярностью, категоричностью, а также нетерпимостью [8]. Отсутствие навыка диалогового общения, по мнению Л.В. Байбородовой [8], лежит в основе проблемы толерантного взаимодействия между людьми. Только сосуществовая в диалоге друг с другом, человек в состоянии проявить свою индивидуальность и своеобразие. Изучение толерантности как устойчивой позиции, по мнению Л.И. Рюшиной [8], основывается на исследовании личностных установок, ценностей и смыслов, ведь на них строится внутренний мир человека, а также они выступают мотивационно-регулирующей основой в поведении личности.

О.Б. Скрябина [8] объясняет явление толерантности посредством описания его компонентов и тех психологических процессов, которые составляют тот или иной компонент. Автор рассматривает такие компоненты как когнитивный, эмоциональный и поведенческий. *Когнитивный компонент* толерантности основывается на осознании и принятии человеком идеи разнообразия и сложности жизненной реальности, отсюда и вариативно-

сти ее понимания. Знание человеком неполноты и субъективности собственных представлений о мире и других людях. *Эмоциональный компонент* связан с наличием у человека эмпатии, то есть способности сопереживать своему собеседнику и не допускать возможные разногласия, препятствуя перерастанию в межличностный конфликт. Поведенческий компонент предполагает совершение определенных толерантных действий и поступков по отношению к другим.

Главным моментов в построении межличностной толерантности И.В. Сиволобова [7] видит выход человека за пределы своих собственных, к тому же ограниченных представлений и стремление понять точку зрения другого. Толерантным условием для такого понимания станет осознание и понимание естественности и неизбежности встречающихся различий, но, в то же время, желание уважать эти различия и признавать их приводит людей к организации диалога между собой.

Таким образом, подводя итог, мы можем сказать, что для педагогической науки изучение и внедрение прин-

ципов толерантного сосуществования как нельзя актуально на сегодняшний день. Это связано, прежде всего, с тем, что современная школа – это перекресток национальностей, культур, обычаев и традиций, с которого начинается путь в будущее, в котором сможет успешно осуществлять жизнедеятельность только человек, принимающий, понимающий и воспринимающий наличие других культур, традиций и обычаев, человек толерантный. Подводя итог всем выше изложенным педагогическим суждениям о природе и понимании толерантности, подчеркнём, что терпимость – это не столько принятие, сколько уважение другого и его мировоззрения; толерантность находит отражение в мысли о множественности и разнообразии существующей жизни, а также законном праве существования рядом с собой отличающегося примера бытия; толерантность не приемлет количественных оценок (хуже – лучше, слабое – сильное и другое); толерантность – это стремление человека к рефлексивному диалогу, где должно быть учтено ценностно-смысловое единство и равенство как ведущего этнического принципа существования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аристотель. Никомахова этика [Текст] // Сочинения в 4-х томах. Т. 4 / общ. ред. А.И. Доватура. – М.: Мысль, 1984. – 138 с.
2. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Большая Российская энциклопедия; Санкт-Петербург: Норинт, 1997, 1999, 2001, 2004. – 1341 с.: ил. – ISBN 5-85270-160-2. – ISBN 5-7711-0004-8.
3. Бондаревская, Е.В. Гуманитарная методология науки о воспитании / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2012. – № 7. – С. 3–13.
4. Борытко, Н.М. Педагогика: учеб. пособие / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков. – Москва: Академия, 2007. – 492 с.
5. Зотов, А.Ф. Современная западная философия: учеб. Пособие для студентов вузов / А.Ф. Зотов; Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Философский факультет. – Москва: Проспект, 2010. – 602 с.
6. Ильинская, С.Г. Толерантность как принцип политического действия: история, теория, практика [Текст] / С.Г. Ильинская. – М.: Праксис, 2007. – 288 с.
7. Капустин, Б.Г. К понятию политического насилия / Б. Г. Капустин // Полис. – № 6. – 2003. – С. 6.
8. Ковалёва А.С. Технология создания толерантной образовательной среды: учебное пособие / А.С. Ковалёва. – Барнаул АлтГПУ, 2015. – 137 с.
9. Круглова Н.В. Виртуальность и реальность толерантности / Н.В. Круглова // Виртуальное пространство культуры: материалы научной конференции 11-13 апреля 2000 г. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2000. – С. 18-21.
10. Логинов, А.В. Толерантность: от понятия к проблеме [Текст] / А.В. Логинов // Толерантность: Вестник Уральского межрегионального института общественных отношений. – Екатеринбург: УрГУ, 2001. – С. 120
11. Локк, Дж. Послание о веротерпимости [Текст] / Дж. Локк // Локк Дж. Сочинения в 3-х т. – Т. 3. – М.: Мысль, 1988. – С. 91 – 134.
12. Ницше Ф. Соч.: в 2 т. М.: Мысль. 1990. Т. 2. 832 с.
13. Ницше Ф. «Так говорил Заратустра» (ООО «Издательство Фолио», 2004)
14. Ницше Ф. «Антихрист» (ООО «Издательство АСТ», 2004)
15. Общая психология. Словарь [Текст] / под ред. А.В. Петровского // Психологический лексикон: энциклопедический словарь: в 6 т. / ред.- сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 251 с.
16. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. — 4-е изд., М., 1997. — 944 с.
17. Петров, В.Н. Этнические мигранты и полиэтничная принимающая среда: проблемы толерантности [Текст] / В.Н. Петров // Социологические исследования. – 2003. – № 7.
18. Толковый словарь русского языка [Текст]: в 4-х т. Т. 4 / под ред. Д. Ушакова – М.: ТЕРРА, 1996. – 752 с.
19. Философский энциклопедический словарь [Текст] [Текст] / гл. ред.: Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
20. Цитаты известных людей: официальный сайт. – URL: <https://ru.citaty.net/avtory/edmund-gusser/> (дата обращения: 24.04.2024).
21. MyQuotes. Лучшие цитаты Мартина Бубера: официальный сайт. – URL: <https://myquotes.co/ru/authors/1014/> (дата обращения: 24.04.2024).

© Щербина Елена Николаевна (ensherbina@sfnedu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ОРГАНИЗАЦИИ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

DESIGNING A MODEL FOR TRAINING FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS FOR ORGANIZING COMPETITIVE ACTIVITIES

*N. Yambaeva
M. Blinova*

Summary: The social order in modern education determines its focus on developing a harmonious personality of a student who has a large store of scientific knowledge, a developed spiritual world and formed physical skills and abilities. In this regard, much attention is paid to the professional development of future teachers, including physical education and sports. Today, the training of future physical education teachers is built using the theory and methodology of physical education to develop special skills and abilities that will allow them to organize competitive activities at a high level. It follows that the training of a future physical education teacher should be aimed not only at studying the theory and methods of physical education, but also the technique of performing sets of exercises, methods and techniques for organizing competitions of various levels with students. The article substantiates the importance of expanding the range of knowledge, skills and abilities necessary for students of the Faculty of Physical Education, Sports and Tourism for the effective organization of competitive activities of schoolchildren. Modern requirements for the training of future teachers in the field of physical education and sports are analyzed. According to the results of the experimental study with students, we have established unsatisfactory indicators of the formation of skills in organizing sports and competitive events. This determined the relevance of designing a model for preparing future teachers to organize competitive activities of students in compliance with pedagogical methods and means.

Keywords: physical education, professional education, training, students, organization, competitive activity.

Ямбаева Наталья Вениаминовна
кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВО «Марийский
государственный университет»
natalifam-78@mail.ru

Блинова Мария Леонидовна
кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО
«Марийский государственный университет»
airam8@mail.ru

Аннотация: Социальный заказ в современном образовании определяет его направленность на развитие гармоничной личности учащегося, которая обладает большим багажом научных знаний, развитым духовным миром и сформированными физическими навыками и умениями. В связи с этим, большое внимание уделяется профессиональному развитию будущих педагогов, в том числе физической культуры и спорта. Сегодня обучение будущих педагогов физической культуры выстраивается с применением теории и методики физического воспитания для развития специальных умений и навыков, которые позволят на высоком уровне организовать соревновательную деятельность. Из этого следует, что подготовка будущего учителя физической культуры должна быть направлена не только на изучение теории и методики физического воспитания, но также техники выполнения комплексов упражнений, способов и методов организации соревнований различного уровня с учащимися. В статье обосновывается важность расширения диапазона знаний, умений и навыков, необходимых студентам факультета физической культуры, спорта и туризма для эффективной организации соревновательной деятельности школьников. Анализируются современные требования к подготовке будущего учителя в области физической культуры и спорта. Согласно полученным результатам проведенного экспериментального исследования со студентами нами установлены неудовлетворительные показатели сформированности навыков по организации спортивно-соревновательных мероприятий. Это обусловило актуальность проектирования модели подготовки будущих учителей к организации соревновательной деятельности учащихся с соблюдением педагогических методов и средств.

Ключевые слова: физическая культура, профессиональное образование, подготовка, студенты, организация, соревновательная деятельность.

Введение

Профессиональная деятельность учителя физической культуры сводится не только к занятию самообразованием, изучению тенденций в реализации учебно-методической работы, но и обуславливается социальным заказом по обучению специальным умениям и навыкам, которые позволят на высоком уровне организовать соревновательную деятельность. Из этого следует, что для учителя физической культуры профессиональную значимость представляет не только совер-

шение фи-зической подготовки, безупречное знание теории и техники выполнения комплексов упражнений, но и владение способами и методами организации соревнований различного уровня с учащимися. Это определяет необходимость организации спортивно-массовых мероприятий, главная роль в которой отводится педагогу, владеющего методикой организации соревновательной деятельности в школе [4;7].

Актуальность исследования состоит в том, что приоритетным направлением в системе высшего профессиональ-

ного образования является подготовка учителей, способных формировать всесторонне развитую подрастающую личность учащегося, обладающей высоким уровнем интеллектуального развития, а также физической подготовки. Однако у подавляющего большинства школьников наблюдается малоподвижный образ жизни, отсутствие регулярных занятий спортом, что приводит к проблемам со здоровьем. В связи с этим, сегодня особое внимание следует уделять методике преподавания физической культуры в общеобразовательных учреждениях для активного приобщения учащихся к спортивным занятиям. Большим потенциалом в повышении интереса учащихся к занятиям физической культуры обладает проведение соревнований, массовых мероприятий. Поэтому интересным для изучения нам представляется рассмотрение особенностей подготовки педагогических кадров на этапе обучения в вузе, которые послужат основой разработки модели по подготовке студентов факультета физической культуры к организации соревновательной деятельности.

Проблема исследования обусловлена недостаточной разработанностью средств и методов при подготовке будущих учителей физической культуры к организации соревновательной деятельности, что приводит к появлению трудностей практического характера при ее реализации с учащимися.

Объект исследования – процесс подготовки будущих учителей физической культуры.

Предмет исследования – разработка модели подготовки будущих учителей физической культуры к организации соревновательной деятельности учащихся.

Цель исследования – спроектировать модель подготовки будущих учителей физической культуры к организации соревновательной деятельности учащихся для ее реализации со студентами.

Цель исследования определила решение следующих задач:

1. Изучить сущность и особенности соревновательной деятельности обучающихся в общеобразовательном учреждении и выявить критерии готовности будущих учителей к ее организации.
2. Установить уровень готовности будущих учителей физической культуры к организации соревновательной деятельности учащихся.
3. Разработать модель подготовки будущих учителей физической культуры к организации соревновательной деятельности учащихся.

Анализ научно-педагогической литературы на предмет изучения сущности понятия «соревновательной деятельности» позволил установить, что она представляет собой совокупность действий по развитию физических качеств, двигательных умений и навыков учащихся. При этом для эффективной организации педагогом соревновательной деятельности на уроках физической культуры

на первоначальном этапе следует повысить у учащихся мотивацию для активного участия в ней. Вышеизложенное свидетельствует о необходимости комплексного изучения специфики подготовки будущих учителей физической культуры к организации соревновательной деятельности с учащимися [2;6].

Обзор теоретических положений и научных подходов к решению проблемы в данной области позволил прийти к выводу о том, что соревновательная деятельность обучающихся представляет собой «оценку качества демонстрируемых возможностей участников с помощью конкурентной борьбы». Установлено, что при участии в соревновательном процессе у учащихся укрепляется психологическая устойчивость, совершенствуется техника приемов, а также двигательных действий [1;5;8].

Обращаясь к ключевым свойствам и признакам соревновательной деятельности, большинство ученых едины во мнении о том, что для нее характерно конкретизированная и правовая регламентация деятельности участников соревнований, а также требует максимальной отдачи и высокого уровня подготовленности [3;9].

По мнению Елагиной В.С. [3], при воспитании у будущих учителей физической культуры необходимых умений и навыков по организации соревновательной деятельности следует акцентировать внимание на обеспечении единства принципов мотивационной и практической готовности студентов к реализации планирования и оценивания результатов соревнований учащихся. Для оценивания подготовки будущих учителей к организации соревнований учащихся целесообразно использовать следующие критерии: информационно-познавательный; мотивационно-ценностный; оценочный; операционный и деятельностный [10, с.36].

Материалы и методы исследования

Методика исследования базируется на комплексном изучении фундаментальных теоретических положений и анализе эмпирических данных. Теоретическую основу исследования составили научные и концептуальные положения в области профессионального формирования личности будущих учителей физической культуры, формирования у них знаний о методике организации соревнований и спортивных мероприятий у учащихся. Эмпирическую основу исследования составила разработка проекта подготовки будущих учителей физической культуры к организации соревновательной деятельности.

Выборку исследования составили 56 студентов очной формы обучения ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет». Научно-методологический аппарат был основан на изучении мотивационно-ценностного критерия посредством использования опросника О.Ю.

Окунева и установлении оценочного критерия на основе применения методики В.Р. Маралова.

Результаты и обсуждения

Результаты проведения констатирующего этапа эксперимента установили низкие значения у студентов ЭГ и КГ, для каждой из которых характерны недостаточно высокие уровни сформированности готовности к организации соревновательной деятельности учащихся.

Исходя из полученных данных, мы можем резюмировать о целесообразности совершенствования методики по подготовке будущих учителей к организации соревнований. В связи с этим нами была подтверждена необходимость проектирования модели подготовки будущих учителей к организации соревновательной деятельности учащихся с применением педагогических условий. Интерес для разработки модели представили следующие педагогические условия: формирование у студентов глубоких и прочных знаний, умений и навыков по организации соревновательной деятельности учащихся и применение технологий соревновательной деятельности.

На контрольном этапе исследования была обнаружена положительная тенденция по всем анализируемым критериям у испытуемых. Это подтверждает эффективность установленных педагогических условий и разработанной модели подготовки будущих учителей физической культуры к организации соревновательной деятельности учащихся.

Выводы

На основании проведенного исследования нами сделаны следующие выводы:

1. К профессиональным компетенциям учителя физической культуры относится совершенство физической подготовки, безупречное знание теории и техники выполнения комплексов упражнений, но и владение способами и методами организации соревнований различного уровня с учащимися. Организация соревнований учащихся учителем физической культуры является сложным и трудоемким процессом, требующим от педагога знаний критериев оценки физических возможностей и навыков участников в разных видах спорта, а также владение правовыми основами и требованиями к правилам проведения соревнования.
2. Для оценивания подготовки будущих учителей к организации соревнований учащихся используются следующие критерии: информационно-познавательный; мотивационно-ценностный; оценочный; операционный и деятельностный.
3. Результативность подготовки будущих учителей физической культуры к организации соревновательной деятельности достигается посредством применения разработанной модели и педагогических условий ее реализации: формирование у студентов глубоких и прочных знаний, умений и навыков по организации соревновательной деятельности учащихся и применение технологий соревновательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксарина И.Ю. Профессиональная компетентность тренера по физической культуре и спорту // Вестник ЮГУ. 2019. № 21-1 (44).
2. Вахнин Н.А. Значение физической культуры в формировании конкурентоспособности личности на рынке труда // Теория и практика физической культуры. 2021. № 4. С. 23-24.
3. Елагина В.С., Михайлова Т.А. Подготовка учителя физической культуры в условиях модернизации образования // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 8. – С. 138-142
4. Колодезников К.С. Организационно-педагогические условия самосовершенствования будущего специалиста физической культуры и спорта в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Якутск, 2020. 23 с.
5. Мирошникова С.С. Становление педагогической позиции спортивного тренера: рискологический аспект // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». 2020. №6 (33). С. 119-122
6. Мухина Т.Г., Сорокоумова С.Н. Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера обучающейся молодежи в условиях интегративного комплекса «Школа – вуз» // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 4(29). С. 14.
7. Серебровская Н.Е. Мониторинг как средство оценки качества образовательной среды университета // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2020. № 4(48). С. 30-38.
8. Трофимов О.Б. Педагогические условия подготовки будущих учителей физической культуры к тренерской деятельности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2020. № 125. С. 255–261.
9. Фисунов А.В. Анализ различных систем оценки показателей соревновательной деятельности в игровых видах спорта // Проблемы науки. 2019. № 3(21). С. 113-118.
10. Шарифуллина С.Р. Педагогические условия подготовки будущих учителей физической культуры к управлению физкультурно-спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. 2019. № 3. С. 36-38.

© Ямбаева Наталья Вениаминовна (natalifam-78@mail.ru), Блинова Мария Леонидовна (airam8@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЗООФИТОНИМЫ В РУССКОМ И КУМЫКСКОМ ЯЗЫКАХ

ZOOPHYTONYMS IN RUSSIAN AND KUMYK LANGUAGES

S. Alieva

Summary: The article is devoted to the comparative analysis of Russian and Kumyk phytonyms with zoonymic components. There are many names in the Russian and Kumyk floristic terminology that contain the designations of representatives of the fauna. The signs of the nomination of plants with zoonymic components (color, shape, size, harmfulness) in the compared languages rarely coincide, which can be explained by the specifics of the national mentality. A considerable part of Russian and Kumyk zoophytonyms arose on the basis of metaphorical transfer. Compound names prevail in the Russian language, and composites prevail in the Kumyk.

Keywords: zoophytonym, composite names, metaphorical transfer, principle nomination, floral term.

Алиева Самая Азеровна

к.ф.н., доцент, Дагестанский государственный университет (г. Махачкала)
samaya.alieva.00@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена сопоставительному анализу русских и кумыкских фитонимов с зоонимными компонентами. В русской и кумыкской флористической терминологии немало названий, содержащих обозначения представителей фауны. Признаки номинации растений с зоонимными компонентами (цвет, форма, размер, вредоносность) в сопоставляемых языках совпадают достаточно редко, что можно объяснить спецификой национального менталитета. Немалая часть русских и кумыкских зоофитонимов возникла на основе метафорического переноса. В русском языке преобладают составные наименования, а в кумыкском – композиты.

Ключевые слова: зоофитоним, композитные наименования, метафорический перенос, принцип номинации, флористический термин.

Современные исследователи стремятся концептуально осмыслить соотношение языка и культуры. Особенно важна такая взаимосвязь для понимания самосознания того или иного этноса. Познавая окружающий мир, человек оценивает его отдельные объекты. Аксиологические проявления разных аспектов общественной жизни подвержены трансформации.

В языковой картине мира можно выделить слова, в которых наиболее ярко отражено предметно-вещное содержание. Такой лексике отводится ключевая роль. Среди подобных групп слов следует особо отметить фитонимы. Внимание ученых привлекает изучение процессов взаимодействия различных кодов культуры. Результатом одного из таких взаимодействий является «пересечение двух кодов культуры: растительного и зооморфного» [1, с. 77].

Цель данной статьи – сопоставить фитонимы с зоонимными компонентами в русском и кумыкском языках.

Материалом для исследования послужили сборники названий растений [2], [3], [4]; сведения, полученные из лексикографических источников [5], [6], [7],[8].

В фитонимической лексике различных языков можно обнаружить достаточное количество наименований, включающих обозначения представителей фауны. Следует отметить, что при описании фитонимов в равной степени можно использовать и понятие «флористический». В русском языке зоофитонимы встречаются как в народных названиях растений (это явление наблюдается чаще), так и в международных флористических тер-

минах, представляющих собой перевод греческих и латинских наименований. Ярким примером может служить одно из названий папоротника – *ужовник* – словообразовательное производное от слова *уж*. Подобное наименование данное растение получило по своему внешнему виду. В России оно также называлось *язычник*, *язык змиевый*, *язык ужовый* из-за сходства выростков листьев с языком змеи. В международной классификации этот фитоним именуется *ophioglossum*. Латинское название произошло от греческого *ophis* «змея» и *glossa* «язык».

В русском языке широкое распространение получили составные наименования фитонимов. Большинство таких названий появилось на основе метафор: *медвежий лук*, *медвежий чеснок*, *медвежья дудка*, *медвежий виноград*, *медвежьи ушки*. На последнем названии следует остановиться подробнее. Народный термин *медвежьи ушки* имеет и другое, более известное название – *толокнянка*. *Arctostaphylos uva-ursi* – греческо-латинское наименование переводится как «медвежий виноград». В кумыкском языке также встречается композитный термин *аювъяюзум* «медвежий виноград», однако так именуется совсем другая ягода – *крыжовник*, второе название которого *орусъяюзум* «русский виноград». Появление такого наименования можно объяснить тем, что крыжовник был завезен в Дагестан из Центральной России. Зоонимический компонент *аюв* «медведь» в кумыкском языке можно обнаружить и в других фитонимах: *аювтегенек* «дурман», где *аюв* «медведь»+*тегенек* «колочка», *аювчач* – «прангос» (*аюв*+*чач* «волос»). Мотивацией здесь послужило то, что растение используется в качестве лекарственного для лечения чесотки животных.

В некоторых случаях в русском языке встречаются фитонимы, у которых зоонимический компонент обнаруживается в названии рода. При этом принципы номинации русского и латинского (родового) названия различны. *Живокость высокая (шпорник)*. Название произошло от глагольного словосочетания *жить в кости* (т.е. *срастать*) по лекарственным свойствам растения. Название рода *дельфиниум* является транслитерацией латинского термина *delphinium* от греческого *delphinus* «дельфин». Основанием для номинации послужило внешнее сходство бутонов данного растения с дельфином.

В основу наименования зоофитонимов могут быть положены различные принципы номинации. Некоторые фитонимы можно «с определенной степенью уверенности отнести к фразеологизмам» [9, с. 74]. *Заячий холодок* – народное название некоторых кустарниковых растений. *Там, где кустиков мало, а зайцев много, под каждым кустом найдется <...> логово зайца* (Формозов. Спутник следопыта). Здесь принципом номинации служит указание на место обитания животного. При определении признаков номинации того или иного зоофитонима в настоящем исследовании использована классификация, предложенная М.Р. Насибуллиной [10, с. 69-70]. *Львиный зев* – садовое растение с цветами, напоминающими открытую пасть льва. Форма органа растения схожа с формой органа животного.

В кумыкских зоофитонимах преобладают композитные наименования: *бишэвтал* «плакучая ива», где *бишэв* «котенок»+тал «ива». Ср.: с заимствованной из тюркских языков лексемой *тальник* – так называются некоторые виды кустарниковых ив.

Интерес представляет и кумыкский фитоним *къазаякъ* от «гусиная лапка» (букв. *къаз* «гусь»+*аякъ* «нога»+от «трава») – трава, охотно поедаемая гусями. Аналогичное наименование есть и в русском языке. Мотивацией для названия выступает тот факт, что растение служит пищей для птиц. Следует отметить, что принципы номинации у русских и кумыкских фитонимов с зоонимическим компонентом совпадают достаточно редко. Сопоставим русское двусоставное наименование *конский щавель* и соответствующий ему кумыкский флористический термин – *аткъулакъ*, где *ат* «конь» +*къулакъ* «ухо». Принципом номинации в кумыкском языке служит указание на строение или форму. В русском языке конский щавель отличается от обычного своим размером: он достигает 1,5 м и выше. При этом данный вид щавеля не привлекает животных, вследствие чего редко поедается ими.

В отличие от русского языка, в котором обычный щавель не является зоофитонимом, в кумыкском зоонимический компонент в этом термине присутствует – *къозукъулакъ*, где *къозу* «ягненок»+*къулакъ* «ухо». Существует ещё один термин *сыйыркъуйрукъ* от «метелка

конского щавеля» (букв. «коровий хвост»). Во всех вышеприведенных примерах основанием для метафорического переноса является внешний вид растения.

В русском языке встречается несколько разновидностей шиповника, среди которых можно выделить *шиповник собачий*. Подобное наименование было распространено в XVIII и XIX веках. В номинации использовано указание на то, что растение применяется для лечения от болезней. В конкретном случае от собачьих укусов. В кумыкском языке существует зоофитоним *итбурун* «шиповник» (букв. «нос собаки»). Наименование растения произошло на основе внешнего сходства. Таким образом, несмотря на наличие в данном фитониме зоонима *собака*, принципы номинации в русском и кумыкском языках различаются. В некоторых случаях можно наблюдать частичное совпадение: *объюзъкулакъ* «коровяк» (букв. «бычье ухо»). В русском языке существует флористический термин *коровяк медвежье ухо*. Хотя принципы номинации в сопоставляемых языках совпадают, – внешнее сходство с органом животного – ухом, однако основанием для переноса служат разные животные: бык в кумыкском языке и медведь – в русском.

Фитонимы могут иметь двойную мотивацию, так известный цветок *незабудка* на кумыкский язык можно перевести как *гёгюрчюн гёз* «голубиный глаз» и *гёк чечек* «синий цветок». Данный пример представляет собой составное наименование, что в большей степени характерно для русского языка, где композитные образования среди фитонимов с зоонимными компонентами – достаточно редкое явление. Тем не менее, сложные термины есть и в русском языке. Некоторые из них являются переводом латинских и греческих названий. Флористический термин *козлобородник* появился в языке от научного названия растения. Слово произошло от греч. *tragopogon* «козел+борода». Нераскрытые корзинки напоминают козлиную бороду. Название мотивировано внешним сходством с животным. Таким же образом можно объяснить и появление фитонима *зайцехвостник* – перевод латинского названия рода *Lagurus*, восходящего к греческим лексемам *lagos* «заяц» + *ura* «хвост». Короткие и широкие соцветия растений схожи с заячьим хвостом. Названия фитонимов могут отражать и их восприятие человеком: *зайцегуб опьяняющий*. В некоторых странах его именуют *опьяняющая мята*. Данный флористический термин представляет собой перевод международного греческо-латинского наименования.

В кумыкском языке встречается немало зоофитонимов, в состав которых входит зооним *объюз* «бык, вол». Один из таких терминов был приведен выше (*объюзкъулакъ*). *Объюзкъабакъ (-гъы)* (букв. «бычья тыква») – род тыквы, из которой готовят чуду-пирог. *Объземииш* «мушмула», где *объюз* «вол, бык»+ *емиш* «фрукт». Следует отметить, что русские и кумыкские зоофитонимы в

подавляющем большинстве являются названиями травянистых растений. В этой связи выделяется композитный термин *эчкимюзтерек* «акация», представляющий объединение трех существительных *эчки* «коза»+*мююз* «рог»+*терек* «дерево».

Терминологические системы русского и кумыкского языков обладают различным набором признаков номинации. В первую очередь необходимо принимать во внимание, какие из них взяты за основу при наименовании. Любой термин, будучи лексической единицей, обладает признаками системности. Это можно проследить на всех уровнях языка. Что касается синтаксического уровня, то о нем речь идет в том случае, когда термин (в нашем случае фитонимический) является составным наименованием, то есть словосочетанием.

Мышиный гиацинт – это растение схоже с гиацинтом и обладает характерным запахом. Среди признаков номинации выделяется и указание на маленький размер – мышиный. Кроме того, в качестве мотивации можно отметить отсутствие или недостаточную выраженность признака.

Декоративный эффективный вид растений с причудливыми рельефными волнистыми лепестками различных окрасов, которые напоминают перья, послужил основанием для метафорического переноса. Как результат – появилось наименование для зоофитонима – *попугайные тюльпаны*. Можно предположить, что имеющийся в кумыкском языке сложный фитоним *хоразчечек* «горицвет» (букв. петушиный цветок) также возник на основе внешнего сходства. Горицвет в русском языке за красоту называют *адонисом*. Кроме того, за яркие горящие цветы его именуют *алоцветом*. Среди разновидностей можно отметить *кукушкин горицвет* (*кукушкины слезки*). Международное латинское название *coronaria flos cuculi*. Данное название *коронария кукушкина* есть и в русском языке. В термине нашел отражение латинский эпитет *flos cuculi*, где *flos* «цветок», а *cuculi* «кукушка». Существуют два объяснения этого флористического термина: растение цветет во время кукования кукушки или, по другой версии, фитоним так назван по выделяемой на стебле пене – слюне кукушки [4].

Сушеница топяная (*сушеница болотная*) имеет и народное название – *жабная трава*. В названии растения содержится указание на место обитания. В альтернативной медицине используется при лечении стенокардии, или грудной жабы. Данный факт позволяет выявить и дополнительный принцип номинации: фитоним применяется для лечения болезней у человека. В кумыкской флористической терминологии также есть зоофитонимы, принципом номинации которых является указание на место обитания: *бакъайибек* «тина, водоросли» (букв. «лягушачий шёлк»).

На основе метафорического переноса возникло и другое наименование *тюетабан* «мать-и-мачеха», где *тюе* «верблюд»+*табан* «пятка». По мнению некоторых исследователей [2, с. 94], одно из народных названий мать-и-мачехи – *белокопытник*. Следует отметить, что белокопытник, как и мать-и-мачеха, относится к семейству астровых. Композитное название возникло по принципу внешнего сходства: форме листьев и опушению.

Растения могут ставиться в связь с животными, однако не всегда это отражается во флористической терминологии. Существует ряд фитонимов-суккулентов, которые имеют схожие свойства с животными. Родиной таких растений являются жаркие страны. Вынужденные долгое время обходиться без воды, они [растения] научились ее накапливать в специальных тканях. Невольно возникает параллель с верблюдами, обладающими такими же способностями. Разновидностью суккулентов является *драцена драконовая*. Латинское название *dracaena drago* «самка дракона». Международное название послужило появлению русских фитонимов *драконник* или *драконово дерево*. Растение выделяет смолу кроваво-красного цвета. Согласно мифологической трактовке – это кровь дерущихся животных. Фитоним входит в мотивационную группу, в которой сочетаются сразу несколько признаков: вредность, цвет и размер. При этом драконово дерево помогает человеку: оно способно впитывать негативную энергию людей, т.е. обладает лечебными свойствами.

Интерес представляет мотивационная группа, в которую следует отнести растения, наносящие вред животному. Это так называемые растения-хищники. Среди них выделяется *непентес раджа* – самое крупное плотоядное растение. Его кувшины в состоянии поймать не только насекомых (за несколько часов те просто растворяются), но и мышей, ящериц, крыс и даже птиц. Народное метафорическое название ловушек непентеса – *обезьяньи кубки*. Подобное наименование указывает на недостаточную выраженность признака.

В русских и кумыкских зоофитонимах, представляющих значительный пласт флористической терминологии, отражена связь между флорой и фауной. Исследование подобной лексики позволяет выявить специфику народного менталитета русского и кумыкского языков в номинации объектов окружающего мира. Признаки номинации фитонимов с зоонимическими компонентами могут быть самыми различными: цвет, форма, свойства, вредность. Немало зоофитонимов в обоих языках возникло на основе метафорического переноса. Сопоставительный анализ русских и кумыкских зоофитонимов позволил прийти к выводам, что в русском языке преобладают составные наименования, а в кумыкском более частотны композитные образования. Принципы номинации названий растений с зоонимными компонентами в русском и кумыкском языках, за редким исключением, отличаются.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колосова В.Б. Мотивации славянских названий растений, образованных от зоонимов // Научный альманах «Традиционная культура». 2014. №3. – С. 77-84.
2. Куликов В. Лекарственные растения Алтайского края. – Барнаул: Алтайское книжное изд-во, 1975. – 208 с.
3. Коляда А.С. и др. Происхождение русских названий растений Дальнего Востока. – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2017. – 130 с.
4. Большая энциклопедия народной медицины. – М.: Эксмо, 2011. – 1088 с.
5. Коновалова Н.И. Словарь народных названий растений Урала. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2000. – 233 с.
6. Кумыкско-русский словарь: Более 30000 слов. Сост. Б.Г. Бамматов, Н.Э. Гаджихмедов. – Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2013. – 523 с.
7. Русско-кумыкский словарь: Более 40000 слов. Под ред. Б.Г. Бамматова. – Махачкала: ДНЦ РАН, 1997. – 1754 с.
8. Фразеологический словарь русского литературного языка: в 2 т. / Сост. А.И. Федоров. – Новосибирск: ВО «Наука». Сибирская издательская фирма РАН, 1995. – Т.1. 391 с., т.2. – 396 с.
9. Красовская Н.А. Составные фитонимы в тульских говорах // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Филологические науки. 2015. № 7. – С. 71-74.
10. Насибуллина М.Р. Зоонимические компоненты в системе названий растений удмуртского языка // Вестник Удмуртского университета. История и филология. Т.25. Вып. 5. – С. 66-70.

© Алиева Самая Азеровна (samaya.alieva.00@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ПРОЩЕНИЯ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

CONCEPTUAL SPACE OF FORGIVENESS IN RUSSIAN AND CHINESE LINGUOCULTURES

*E. Altabaeva
Wang Mengyao*

Summary: The article presents a comparative research of the concept FORGIVENESS in the context of Russian and Chinese linguocultures. The main research methods are the descriptive method and conceptual analysis. There are considered the features of the representation of forgiveness in the conceptual space of two linguocultures. The material of the research is dictionary definitions of the lexeme of the same name, the embodiment of the concept in phraseological units, paremias, in Russian and Chinese literary texts. Based on the analyzed material, there are revealed the features of similarity and differences in the interpretations of the concept FORGIVENESS in the conceptual space of Russian and Chinese linguocultures.

Keywords: linguoculturology, linguoculture, concept, conceptual space, concept FORGIVENESS, lexical and phraseological representations.

Алтабаева Елена Владимировна

*доктор филологических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет
evaltabayeva@mail.ru*

Ван Мэнъяо

*Аспирант, Московский педагогический государственный университет
mengmengyao949865328@qq.com*

Аннотация: В статье представлено сопоставительное исследование концепта ПРОЩЕНИЕ в контексте русской и китайской лингвокультур. Основные методы исследования – описательный метод и концептуальный анализ. Рассматриваются особенности представления прощения в концептуальном пространстве двух лингвокультур. Материалом исследования выступают словарные дефиниции одноименной лексемы, воплощение концепта в фразеологических единицах, паремиях, в русских и китайских художественных текстах. На основе проанализированного материала выявляются черты сходства и различия толкований концепта ПРОЩЕНИЕ в концептуальном пространстве русской и китайской лингвокультур.

Ключевые слова: лингвокультурология, лингвокультура, концепт, концептуальное пространство, концепт ПРОЩЕНИЕ, лексические и фразеологические репрезентации.

В современных условиях особую значимость приобретают проблемы, связанные с моральными аспектами, системой ценностей и жизненных установок личности, ее поведенческими реакциями на различные вызовы времени. Все названные проблемы не только социально обусловлены, психологически детерминированы, национально специфицированы, но и культурно-исторически маркированы, и, конечно, их состояние отражается в языковом сознании и картине мира человека, народа, эпохи. Именно в силу этих обстоятельств повышается степень актуальности исследования концептуального пространства личности и тех концептов, которые обеспечивают ее формирование и развитие, регулируют ее проявления в самых разных сферах и ситуациях.

В корпус таких концептов входит концепт ПРОЩЕНИЕ, занимающий одно из первостепенных мест в картине мира личности, концепт, «который во многом определял (в разные исторические периоды неодинаково) и продолжает определять взаимоотношения людей и их взаимодействие с обществом, религией и государством» [Алтабаева 2024: 7]. Представляется значимым изучить организацию и лингвокультурное наполнение концептуального пространства прощения, характерное для

русской лингвокультуры в сопоставлении с китайской.

Концепт в современной лингвистической науке понимается в зависимости от подхода: и как оперативная содержательная единица мышления, единица, который отражает знание и опыт человека, содержит результаты всей человеческой деятельности [Кубрякова и др. 1996: 90], и как ячейка культуры в ментальном мире человека [Степанов 2004: 43]. Концептуальный анализ представляет собой эффективный метод систематического описания содержания и структуры концептов. Объектом концептуального анализа, по мнению Н.Н. Болдырева, являются все доступные средства репрезентации концептов, отдельных слов, словосочетаний, типовых пропозиций и их реализаций в виде конкретных высказываний, а также отдельных текстов и даже целых произведений [Болдырев 2014: 46].

В данной работе мы проанализируем словарные дефиниции концепта ПРОЩЕНИЕ в русском и китайском языках, его репрезентацию во фразеологических единицах и интерпретацию в художественных текстах с когнитивной и лингвистической точек зрения путём концептуального анализа.

В начале исследования воплощения концепта ПРОЩЕНИЕ в русской лингвокультуре следует отметить, что исторически он тесно связывается с «отпущением вины», «освобождением от заслуженного наказания (помилование, амнистия)». Это понимание отражено в значениях соответствующих лексем в словарях русского языка. Судя по данным этимологических источников, слово «прощение» происходит от глаголов прощать, простить, далее из праславянского языка *prostiti*, от которого в числе прочего произошли: простити (древнерусский язык), простить (русский язык). Слово прощение связано с *prostь* («прямой, открытый, свободный, простой») [Фасмер 1996: 380]. В «Большом академическом словаре» слово «прощение» объясняется следующим образом: 1. действие по знач. глаг. прощать, простить; 2. помилование, отмена наказания; извинение какого-л. поступка [Большой академический словарь 2012: 408]. Глагол «прощать» в этом же словаре понимается как: 1. Проявлять снисходительность, не ставить в вину; извинять. Простить обиду. Простить измену. Прости, простите, в знач. вводн. сл. а) Употр. при обращении для предупреждения о чем-л. или как извинение за сказанное, сделанное. б) Употр. для выражения протеста, несогласия с чем-л., отказа в чем-л. 2. Перех. Освобождать от каких-л. взятых ранее обязательств; не взыскивать чего-л. [Большой академический словарь 2012: 406].

В «Большом толковом словаре русского языка» под ред. С.А. Кузнецова (1998) слово прощение толкуется следующим образом: ср. Помилование, извинение какого-л. поступка. П. долгов. П. грехов. Просить прощения. Вымаливать, выпрашивать п. Получить, заслужить п. Нет прощения кому-л. (слишком велика вина кого-л.). Прошу прощенья, в зн. вводн. словосоч. = Прости(те), извини(те) [Большой толковый словарь русского языка 1998: 1039].

Прощение можно рассматривать как действие: КТО (не) даёт прощение КОМУ, КТО (не) просит прощения у КОГО. Процесс прощения изначально является проявлением любви и доброты В.И. Карасик на основе анализа русских и английских словарных толкований выделил следующие признаки концепта ПРОЩЕНИЕ: 1) понимая, что кто-либо причинил вред, 2) перестать на него сердиться и 3) обвинять его, а также 4) освободить кого-либо от выполнения обязательств, 5) проявляя терпимость и великодушие. И внутренняя форма слов, обозначающих прощение, в русском языке выражает идею «сделать простым, свободным (от грехов, долгов)» [Карасик 2018: 77].

Исходя из анализа словарных дефиниций одноименной лексики, мы можем выделить следующие когнитивные признаки концепта ПРОЩЕНИЕ в русском концептуальном пространстве: «отпущение грехов/вины»;

«отказ от обиды»; «извинение, милование»; «примирение»; «благоденствие/добра»; «милость» и др.

Фразеология языка, как известно, – зеркало истории и культуры языка и его носителя, поэтому фразеологизмы являются одним из важных элементов концептуального анализа. Показательно, что в семантике фразеологизмов прощение представлено как психологический процесс личности в его эмоциональных и когнитивных изменениях. Вообще говоря, концептуальное пространство прощения включает в себя прощение других, прощение себя и принятие прощения. Для стороны, просящей прощения, прощение означает желание примириться: *прошу прощения; просить извинения; просить пощады; просить позволения, разрешения; прощать/простить долг; просить милостыню, милостыни; милости просить; душа, сердце просит; снискать, заслужить милость; войти (попасть, втереться и т. п.) в милость; скажи (скажете) на милость; осыпать милостями; ваша, твоя, его (ее их) милость*. А для стороны, которая дает прощение, прощение означает борьбу с собственными негативными эмоциями: *переменить гнев на милость; положить гнев на милость (перестать сердиться); сдаваться/сдаться на милость кого-л.; делать/сделать милость*. Результат акта прощения может быть положительным или отрицательным: примирение или конфликт, что получает отражение в выражениях *долг платежом красен; око за око, зуб за зуб* и др.

Стоит отметить, что концепт ПРОЩЕНИЕ имеет религиозную основу, связанную с отпущением грехов, долга, вины: *Бог миловал; как бог милует; яви (явите), сделай(сделайте) божескую милость; милостью божией, прости, Господи, мою душу грешную*. Идея прощения как отпущения грехов воплощена в следующих поговорках: *Кто Богу не грешен, царю не виноват; Виноватого бог простит, а правого царь пожалует; Люди – с лихостью, а Бог – с милостью; Суди бог обидчика (грешника), а человек прощает и др.*

По сути, прощение является одной из добродетелей человека и особой нравственной способностью: *Была вина, да прощена; Первый раз прости, а второй прихворости; Первая вина прощается; В миру виновного не сыщешь*. Многие русские пословицы призывают простить, а не наказывать виновного: *Не спеши казнить, спеши миловать; Не спеши карать, спеши выслушать; Зла за зло не воздавай; Ласковое слово пуще дубины; Одной карой пороков не истребишь*.

Многочисленные репрезентации концепта ПРОЩЕНИЕ можно обнаружить и в текстах художественных произведений. Это вопрос, заслуживающий отдельного рассмотрения, поэтому обратим внимание лишь на отдельные особенности текстовой репрезентации иссле-

дуемого концепта и приведем некоторые примеры: — *Но если так, я прошу у вас одной пощады: вы теперь еще слишком живо чувствуете, как я оскорбил вас... не давайте мне теперь ответа, оставьте мне время заслужить ваше прощение* (Н.Г. Чернышевский. Что делать?). В данной ситуации обидчик, чувствуя свою вину, умоляет обиженного дать ему время заслужить прощение.

Конечно, прощение и забвение обид есть первейшая добродетель, но все ж оно плохо! вот оно как! (Ф.М. Достоевский. Двойник). Прощение и забвение обид понимается как добродетель.

Прощение только допускалось в незначительных случаях, и то ребенок, приговоренный отцом или материю к телесному наказанию розгами без счета, должен был валяться в ногах, просить пощады, а потом нюхать розгу и при всех ее целовать (Н.С. Лесков. Житие одной бабы). В этом примере содержится указание на то, что прощение может быть дано только при определенных обстоятельствах.

- А я, может, в том ни разу с тех пор и не покаялся, а ты уже свое братское прощение мне прислал (Ф.М. Достоевский. Идиот). Прощение предполагает покаяние, раскаяние, признание своей вины.

Грех страшный на нем, может ли быть прощение такому греху... (Ф.И. Тютчев. На скалах и долинах Дагестана). Прощение часто используется в сочетании с абстрактными существительными *грех* и *обида*.

Но есть не меньшие чудеса: улыбка, веселье, прощение, и — вовремя сказанное, нужное слово (А.С. Грин. Алые паруса). Здесь прощение воспринимается как чудесное явление, такое же, как улыбка, счастье и др.

Таким образом, в русском концептуальном пространстве прощение как концепт имеет глубокие корни, свою долгую историю, сформированные традиции его восприятия, и, что особенно важно, «имеет разветвленные межконцептуальные связи с концептами ВИНА, ИЗВИНЕНИЕ, ПОКАЯНИЕ, ИСКУПЛЕНИЕ, НАКАЗАНИЕ, ПОМИЛОВАНИЕ, ОТПУЩЕНИЕ, ГРЕХ, ДУША, БОГ, ВЕРА, РЕЛИГИЯ, ЧЕЛОВЕК, МИР, ОБЩЕСТВО, ГОСУДАРСТВО, СУДЬБА, ОБИДА, СМИРЕНИЕ, РАСКАЯНИЕ» [Алтабаева 2024: 11].

Рассмотрим особенности концептуализации прощения в китайской лингвокультуре.

В «Большом русско-китайском словаре» иероглиф 恕 (shù шу) толкуется следующим образом: гл. 1) извинить, прощать 恕过他这一次吧! прости(м) его на этот раз! 2) просить извинения (прощения) 恕难从命 просить прощения за то, что не сумел выполнить приказ; 恕不远送 прошу извинить, что Вас (гостя) дальше не провожаю;

3) относиться снисходительно; быть снисходительным 忠恕而已矣 быть верным и снисходительным – и только; 4) обдумывать, осмысливать, осознавать; прочувствовать; 恕而行之 обдумать и осуществить это [Большой китайско-русский словарь Том 4, 1984: 862]. Объяснение этого китайского иероглифа в «Шуовэнь Цзецзы» следующее: использовать свое сердце, чтобы думать о сердцах других людей, судить себя и других. В китайском языке для репрезентации концепта ПРОЩЕНИЕ часто используются такие слова, как 宽恕(kuān shù) 、 饶恕(ráo shù) 、 原谅(yuán liàng) и др.

Безусловно, в китайском языке существует множество фразеологических оборотов, пословиц и поговорок, связанных с концептом ПРОЩЕНИЕ. Когда просят прощения, часто используются следующие устойчивые выражения:

高抬贵手 (gāo tái guì shǒu Немного поднимите руку собеседника, чтобы дать ему пройти: вежливый способ попросить прощения или примирения)

大人不记小人过 (dà rén bù jì xiǎo rén guò большой человек прощает ошибки людей ниже себя, обр. метафора для людей с большим темпераментом, которые не заботятся о людях без добродетели и мудрости)

不咎既往 (bù jiù jì wǎng не сиди за старые преступления; прости все прошлые ошибки кто старое помянет, тому глаз вон.)

化干戈为玉帛 (huà gāngē wéi yù bó заменить щиты и копья на нефрит и шёлк, превратить оружие в драгоценные подарки обр. прекратить войну и установить мир, ср. перековать мечи на орала, зарыть топор войны).

По какой-то причине другая сторона не может быть прощена:

不可饶恕 (bù kě ráo shù Кого-то нельзя простить. Указывает на серьезность преступления или ошибки).

По своим причинам человек не может удовлетворить определенные потребности другой стороны и ищет прощения у другой стороны: 恕难从命 (shù nán cóng mìng просить прощения за то, что не сумел выполнить приказ), 恕不远送 (shù bú yuǎn sòng прошу извинить, что Вас (гостя) дальше не провожаю). Некоторые фразеологизмы советуют людям отложить в сторону поверхностные факты и простить, исходя из своих намерений: 略迹原心 (lüè jì yuán xīn быть снисходительным, учитывая добрые намерения). Есть несколько пословиц, которые восхваляют прощение, верят, что прощение может сделать людей счастливыми, и призывают людей прощать других: 欺人是祸 · 饶人是福 (qī rén shì huò, ráo rén shì fú Человека обижать – зло, человека прощать – счастье»).

Иногда также необходимо провести конкретный анализ, основанный на эмоциональных моральных нормах и рациональных объективных рассуждениях, а затем решить, прощать или нет: *情理难遣* (qíngshùlǐqiǎn *быть отзывчивым (в определённых условиях); прощать с учётом обстоятельств*), *情有可原* (qíng yǒu kě yuán *простительно, объяснимо, резонно, можно понять*), *情理难容* (tiānlǐ nánróng *плохой поступок, который трудно простить/злodeяние, которое не простит даже Бог*), *无可厚非* (wú kě hòu fēi *Нечего слишком сильно винить. Это значит, что недостатки и ошибки хоть и есть, но их можно терпеть и прощать*). Некоторые фразеологизмы основаны на исторических событиях: *负荆请罪* (fùjīng qǐngzuì *принести извинения, признать свою ошибку и просить прощения*¹). Другие фразеологизмы связаны с религиозными учениями Китая: *以德报怨* (yǐ dé bào yuàn *воздавать добром за обиду; платит добром за зло*)², *不看僧面看佛面* (bù kàn sēngmiàn kàn fómiàn *не ради монаха, ради Будды; обр. прояви снисхождение, сделай милость (из уважения к третьему лицу)*).

Репрезентации концепта ПРОЩЕНИЯ отражаются в китайской художественной литературе:

全然忘却，毫无怨恨，又有什么宽恕之可言呢？无怨的怨，说谎罢了（鲁迅·风筝）； Он забыл все, и он не сердился, так за что же просить прощения? Простить, не зная, за что, — значило бы солгать, и только! (Лу Синь. Бумажный змей);

战争是不轻易饶恕任何人的（老舍·四世同堂）； Он решил во что бы то ни стало прорваться внутрь, упасть на колени перед кроватью жены, покаяться перед ней во всех ошибках, Совершенных за несколько лет супружеской жизни, последний раз попросить прощения, но было поздно (Ба Цзинь. Семья);

这是一件不可宽恕的罪过吗？他为什么又容许了那许多不能饶恕的罪恶？克安做了些什么事？克定又做了些什么事？他为什么不阻止他们？他为什么宽恕了更大的罪恶，却不放松小的过失？（巴金·秋）

Неужели это такое преступление, которое нельзя простить? Почему он допустил еще большие преступления, за которые действительно нет прощения? А что сделали Кэ-ань и Кэ-дин? Что же он не остановил их?

1 Из «Ши цзи» (《史记》) («Исторические записки», династия Западная Хань; первый по времени создания комплексный исторический труд, в котором Сыма Цянь описал историю Китая от мифической древности до своей современности): В эпоху Чжаньго (период китайской истории: 476/403–221 гг. до н. э.) Лянь По и Линь Сянжу были министрами княжества Чжао. Линь Сянжу был выше Лянь По по статусу, и Лянь По был возмущен этим, но Линь Сянжу превыше всего ставил безопасность страны, терпел и всячески унижал Лянь По. В итоге Лянь По узнал об этом и однажды, обнажив плечо и неся терновую палку в знак покаяния, пришел к воротам дома Линь Сянжу, чтобы просить прощения за свои слова. В конце концов они с радостью помирились, став близкими друзьями.

2 Из «Лунь Юй - Сянь Вэнь»: (《论语·宪问》) « Кто-то спросил: — Правильно ли отвечать добром на зло? Учитель ответил: — Как можно отвечать добром? На зло отвечают справедливостью. На добро отвечают добром.»

Почему он допустил эти преступления и не может простить мелкий проступок? (Ба Цзинь. Осень).

Перечень примеров можно продолжить, но, как мы отмечали выше, этот вопрос заслуживает специального рассмотрения, и к нему следует обратиться в самостоятельном исследовании.

Таким образом, проведенные наблюдения позволяют сделать вывод, что между пониманием прощения у русского и китайского народов есть сходство, поскольку прощение – это ситуация, с которой человек обязательно сталкивается в отношениях с другими людьми. В частности, народы двух стран имеют одинаковый жизненный опыт и эмоциональные переживания. Прощение необходимо, и оно в обеих лингвокультурах рассматривается как добродетель, которая подчеркивает сдержанность, терпение и терпимость к недостаткам, но не безоговорочную терпимость к грехам.

Обнаруженные различия в трактовке прощения у русского и китайского народов обусловлены отличием их философских и религиозных концепций. Русский взгляд на прощение, сформировавшийся под влиянием православия, подчеркивает важность смирения в преодолении гнева и в попытках примирения с обидчиком, что подтверждается тем, что прощать нужно, прежде всего, ради блага обидчика и, во-вторых, ради своего собственного блага, а также тем, что прощение тесно связано с любовью. На акт прощения в традиционной китайской культуре оказали влияние конфуцианство, буддизм и даосизм. Основная идея конфуцианства – благожелательность и любовь, которая выражается в конкретной форме прощения: прощай, не делай другим того, чего не хотел бы, чтобы они делали тебе. Даосизм проповедует правило бездействия, соответствия разуму, сохранения спокойствия. Буддийское прощение сосредоточено на устранении всех видов добра и зла, не комментирования чужих недостатков, прощении других, прощении самого себя и обретении внутреннего покоя.

В данной работе были исследованы важные аспекты концептуализации прощения в китайском и русском языковом сознании. Несомненно, актуальность и перспективность этой проблематики свидетельствует о необходимости ее дальнейшей разработки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алтабаева Е.В. Концептуализация прощения в русском языковом сознании // Дискурсивные практики в цифровую эпоху: традиции и инновации: сборник статей по материалам Международной научной конференции «Дискурсивные практики в цифровую эпоху: традиции и инновации» (Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Институт филологии и журналистики, 4–5 апреля 2024 г.). – Нижний Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2024. – С. 6–13.
2. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику: курс лекций. Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2014. 236 с.
3. Карасик, В.И. Аксиология прощения в русской и английской лингвокультурах / В.И. Карасик // Лингвокультурные ценности в сопоставительном аспекте: Коллективная монография / Научные редакторы В.И. Карасик, Н.А. Красавский. – Волгоград: ПринТерра-Дизайн, 2018. – С. 76–94.
4. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. М.: Филол. фак. МГУ, 1996. 245 с.
5. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. М.: Академический Проект, 2004. 992 с.
6. Enright R.D. (1996). Counseling within the forgiveness triad: On forgiving, receiving forgiveness, and self-forgiveness. *Counseling and Values*, 40(2), 107–127.
7. Большой академический словарь русского языка / Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исслед.; [ред.: Л.И. Балахонова]. – Москва; Санкт-Петербург: Наука, 2004–Т. 21: Прodelать – Пятью. Т. 21 [Текст]. – 2012. – 629, [1] с.
8. Большой китайско-русский словарь / Под ред. проф. И.М. Ошанина. В 4 т. – М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1983–1984.
9. Большой толковый словарь русского языка [Текст]: А-Я / РАН. Ин-т лингв. исслед.; Сост., гл. ред. канд. филол. наук С.А. Кузнецов. – Санкт-Петербург: Норинт, 1998. – 1534 с.
10. Зимин, В.И. Словарь-тезаурус русских пословиц и поговорок. – Москва: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2023. – 736 с.
11. Словарь фразеологизмов Синьхуа (2-е изд.). Пекин: Коммерческая пресса, 2016.
12. Тихонов А.Н. Фразеологический словарь современного русского литературного языка. В 2 т. Т. 2. М.: Флинта: Наука, 2004. 832 с.
13. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4 т. Т.3 (Муза – Сят) / Пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. – 3-е изд., стер. – СПб.: Терра – Азбука, 1996. – 832 с.

© Алтабаева Елена Владимировна (evaltabayeva@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ПЕЧАТИ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕССЫ ЕВРЕЙСКОЙ АВТОНОМНОЙ ОБЛАСТИ)

FEATURES AND CHALLENGES OF NATIONAL PRESS DEVELOPMENT (BASED ON THE EXAMPLE OF THE JEWISH AUTONOMOUS REGION'S MEDIA)

*E. Baskina
N. Rastorgueva*

Summary: The article examines the features and challenges of national press development using the example of the media in the Jewish Autonomous Region (JAR) and concludes that national print media in the region is in decline.

Using comparative-historical, descriptive, and analytical research methods, which enabled the study of the press's history and development patterns, the authors conclude that this trend reflects both global and local processes occurring in the country. Specifically, demographic changes and the absence of an effective mechanism for cooperation with business structures have led to the near disappearance of once-thriving Jewish publications.

Keywords: print media, Birobidzhan, media industry, local media, national press, JAR, press funding, Jewish publications.

Периодическая печать с точки зрения интересов национальной общины или этнической группы является одним из важнейших факторов формирования внутриэтнического коммуникативного пространства, позволяющего сохранять историко-культурное наследие, в том числе духовные ценности. Используемые как интеграционный ресурс, средства массовой информации для национальной общины наравне с другими функциями журналистики выполняют непосредственно-организаторскую [1], которая становится для них важнейшей. Целевая аудитория национальных изданий – прежде всего члены общины. Национальные средства массовой информации как социальный институт выполняют задачу по объединению членов общины на первичном этапе, а затем способствуют их консолидации, конструируют этническую идентичность и формируют представления членов национальной общины о ее интересах. Наличие национальных СМИ позволяет определять и идентифицировать внутри национальной общины или этнической группы лидеров мнений, формировать социальную ие-

Баскина Элина Семеновна
Магистрант, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы», (г. Москва)
Baskinaelina@gmail.com

Расторгуева Наталья Евгеньевна
Кандидат филологических наук, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы», (г. Москва)
rastorgueva_ne@pfur.ru

Аннотация: В статье анализируются особенности и проблемы развития национальной печати на примере прессы Еврейской автономной области (ЕАО) и делаются выводы о вырождении национальных печатных СМИ в области. Используя сравнительно-исторический, дескриптивный, аналитический методы исследования, позволившие исследовать историю и проанализировать особенности развития национальной печати, авторы пришли к заключению, что эта тенденция является отражением как глобальных, так и локальных процессов, происходящих в нашей стране. В частности, демографические изменения, а также отсутствие налаженного эффективного механизма взаимодействия с бизнес-структурами привели к тому, что некогда процветавшие еврейские издания практически исчезли.

Ключевые слова: печатные СМИ, Birobidzhan, медиаиндустрия, локальные СМИ, национальная пресса, ЕАО, финансирование печати, еврейские издания.

рархию. Подобные СМИ с точки зрения отношения к ним внешней среды выступают катализатором отношения к национальному меньшинству со стороны национального большинства. Во многом наличие собственных субъектов периодической печати удерживает национальную общину от полной языковой и ценностной ассимиляции позволяет сохранять и передавать из поколения в поколение национальные традиции и культуру. А в случаях, когда религия национального большинства отличается от религии национального меньшинства, периодическая печать национальных меньшинств позволяет сохранить их религию за счет удержания в повестке дня вопросов важности сохранения собственной веры, постоянного присутствия информации о религиозных праздниках и атрибутах веры.

В контексте изучения особенностей и актуальных тенденций развития периодической печати национальных меньшинств важно провести различие между СМИ национальных меньшинств, проживающих на террито-

рии иностранных государств, и региональными, городскими и локальными СМИ национальных государств по типу федерации, в которых проживает большое количество национальностей.

Проблемы развития национальной печати изучались многими отечественными учеными: Р.П. Овсепяном, М.В. Шкондиным, А.А. Вахрушевым, А.П. Даниловым. В то же время особенности развития национальной печати ЕАО и ее история слабо изучены российскими исследователями. Среди посвященных данной проблематике работ можно выделить книгу Кудиша Е.И. «Штерн» - звезда моя заветная» [2], публикации Примака П.В. [3], Хайницкой Э.А. и Карповой Л.С. [4], в которых исследуется история областных газет, а также статьи Журавлевой О.П. [5] и Толстогузова П.Н. [6] о журнале «Форпост» и альманахе «Биробиджан».

Пресса Еврейской автономной области представляет собой интересный феномен для изучения особенностей печати этнической группы в национальном государстве, так как в этом субъекте Российской Федерации один из еврейских языков – идиш – наделен статусом официального языка.

Решение об образовании Биробиджанского национального района в составе Дальневосточного края было принято в 1930 г. Район был создан для заселения евреями – преимущественно теми, кто пострадал в годы Первой мировой войны и позднее на территориях Восточной Европы и др. государств из-за еврейских погромов и стал вынужденным переселенцем. В этом же году решением секретариата Дальневосточного краевого комитета ВКП (б) был утвержден выпуск в Биро-Биджанском районе газеты «Звезда». Она должна была издаваться 8 раз в месяц (4 номера выходили на русском языке, 4 – на идише). Газеты получили название «Биробиджанская звезда» и «Биробиджанер штерн». Обе газеты продолжают издаваться по настоящее время и являются самыми старыми печатными изданиями Еврейской автономной области.

На момент создания ключевой задачей газет было идеологическое обеспечение жизни нового поселения, поддержание уверенности еврейского населения в позитивном характере их нового жизненного этапа. Наличие собственного печатного издания на русском языке и идише обеспечивало важную эмоциональную основу для поддержания духа новых жителей Биробиджана. «Биробиджанер Штерн» надолго стала символом еврейской культурной жизни в регионе и играла центральную роль в информационном пространстве. Газета освещала события еврейской жизни как в Еврейской автономной области, так и за её пределами, публиковала материалы на идише, что помогало сохранить и развивать язык, активно продвигала еврейскую культуру и традиции.

Ключевыми темами «Биробиджанской звезды» и «Биробиджанер штерн» в советский период их существования были политические и партийные вопросы, то есть газета стала инструментом интеграции евреев-мигрантов в систему ценностей и взглядов советской власти. Газета была важна и для формирования общественной жизни, появления в условиях нового социального образования своих авторитетов, лидеров мнений. С другой стороны, в издании освещались темы, значимые для еврейской культуры и веры: информация о праздниках, традициях, поддерживался важный национальный дискурс. В период с 1949 по 1961 гг. газета «Биробиджанер штерн» была единственным в СССР периодическим изданием на идише и таким образом способствовала сохранению родного языка и помогала обучению языку поколения детей, родившихся уже в Биробиджане. Вместе с тем, материалы, посвященные культуре, истории и религии еврейского народа, позволяли другим народам региона узнать больше о евреях.

В первые годы существования Еврейской автономной области национальная пресса развивалась достаточно бурно. В 1935 г. исполком Совета народных депутатов Еврейской автономной области постановил создать газеты во входящих в ее состав районах. Появились 4 издания: «Сталинец», «Сталинский призыв», «Сталинское слово» и «Сталинский путь», издававшиеся на идише и на русском.

В 1936 г. появился печатавшийся на идише журнал «Форпост», издание которого было прекращено в 1941 г. из-за начала Великой Отечественной войны и в связи с финансовыми трудностями. Его преемник, литературно-художественный и общественно-политический альманах «Биробиджан», который также состоял из материалов на идише, просуществовал с 1946 по 1948 г. и был закрыт по политическим мотивам. Номера обоих изданий были изъяты из общественных библиотек и книжных магазинов.

Известный российский ученый, много лет занимавшийся изучением истории отечественной журналистики, профессор Р.П. Овсепян объясняет стремительное развитие региональных СМИ, в том числе и в Биробиджане, наличием совокупности географических, социальных, национальных факторов, которые обуславливают спрос в рамках региональных субъектов на собственные средства массовой информации. «Будучи подсистемой российских СМИ, региональная журналистика располагает своей сферой распространения, определенным сочетанием административно-территориального, демографического и национального факторов, возможностью непосредственного включения в социальные процессы, происходящие в данной территориальной общности» [7, С. 25]. О важности подобных СМИ говорит и тот факт, сразу после прибытия первых переселенцев

и основания села Бирофельд, в 1928 г., там была организована первая газета на идише – «Бирофельдер Эмес» («Бирофельдская правда»). Из-за отсутствия полиграфического оборудования «Бирофельдская правда» выпускалась в виде стенгазеты.

Примерно с 1941 г. в развитии прессы на идише наметился спад. Причиной тому были не только финансовые трудности, возникшие с началом Великой Отечественной войны, но и начатая после ее окончания антиеврейская кампания. 30 июля 1959 г. было принято постановление Секретариата ЦК КПСС «О ликвидации избыточности газет и журналов», которое коснулось, прежде всего, деятельности районных газет. В соответствии с этим постановлением в течение 1959 – 1962 гг. были закрыты все вышеупомянутые районные газеты, выходившие в ЕАО. Лишь одно из изданий, «Сталинский призыв», сменившее в 1956 г., после развенчания культа личности Сталина, название на «Искра Хингана», вновь стала выходить в 1965 г., издание остальных было возобновлено лишь в 1980 г. на русском языке. Но возрождение районных газет не означало возрождение национальной прессы на еврейском языке. С конца 50-х гг. до начала Перестройки еврейская культура, включая язык идиш, находились практически под запретом.

После 1991 г. начался новый этап в развитии прессы ЕАО, для которого характерна перестройка всего газетно-полиграфического процесса, появление новых изданий, постепенная компьютеризация. В 1991 г. начинает издаваться «Ди Вох» - еженедельное субботнее приложение к газете «Биробиджанер штерн», которое довольно быстро становится самостоятельным изданием. В 1993 г. увидела свет общественно-политическая газета «Улица Ш-А», в 1997 г. – газета еврейской религиозной общины «Фрейд» «Община». Однако ни одно из новых изданий не содержало материалов на идише.

Таким образом, на сегодняшний день в ЕАО осталась лишь одна газета, в которой публикуются материалы на еврейском языке – «Биробиджанер штерн». Она трансформировалась с точки зрения формы и содержания, отвечая актуальному вызову времени. Это цветная иллюстрированная еженедельная газета объемом 20 полос и размером А3. На идише издается до 4 полос еженедельно. Тираж «Биробиджанской звезды» – 600 экземпляров. Также существует онлайн версия издания – gazetaeao.ru [8].

В каждом номере выходят материалы, освещающие вопросы исторического заселения области евреями, рассказываются личные истории первых евреев-переселенцев и их семей, истории становления личностей, ставших значимыми для региона, в том числе известных журналистов. В газете публикуются интервью на исторические темы, материалы, посвященные культуре, истории и религии еврейского народа.

Значительная часть издания освещает в целом политическую, социально-экономическую и культурную жизнь округа по типу регионального СМИ. В этом оно практически не отличается от других газет близлежащих регионов России. Среди актуальных тем находятся также вопросы приграничного сотрудничества, как с областями России, так и с Китаем.

Стоит отметить, что на страницах и «Биробиджанер штерн», и «Биробиджанской звезды» появляется все больше рекламных материалов. Но большим спросом данные издания не пользуются, превращаясь в типичное СМИ, находящееся на заключительном этапе своего функционирования.

Таким образом, можно сделать вывод об угасании национальной прессы в ЕАО, основными причинами которого являются:

1. демографический спад;
2. экономические проблемы;
3. отсутствие налаженного механизма взаимодействия с бизнес-структурами.

Демографический спад

Одной из основных причин вырождения национальной прессы в Биробиджане стал демографический спад еврейского населения региона. В 1930-х и 1940-х годах евреи составляли значительную часть населения Биробиджана. Это был период активной иммиграции, когда тысячи евреев переселились в регион в надежде построить новую жизнь в автономии. Однако в последующие десятилетия начался массовый отток еврейского населения.

Особенно сильным это движение стало в 1990-е годы, после распада Советского Союза. Экономическая нестабильность, социальные перемены и общая неопределённость привели к тому, что многие евреи начали уезжать из Биробиджана в Израиль, США и другие страны. Сегодня еврейское население Еврейской автономной области составляет менее 1% от общего числа жителей [9]. Уменьшение численности еврейской общины привело к тому, что спрос на еврейскую прессу резко упал. В этих условиях издания на идише оказались нерентабельными.

Экономические проблемы

Другим значительным фактором упадка национальной прессы в Биробиджане стали экономические трудности, которые затронули печатные СМИ по всей России. В последние десятилетия мы наблюдаем глобальный тренд: традиционные печатные издания теряют позиции под давлением цифровых технологий. Люди всё чаще переходят на чтение новостей и статей в интернете, а это, в

свою очередь, приводит к резкому снижению спроса на печатные газеты и журналы.

В данной ситуации спасением для многих изданий становится переход на цифровой формат, который позволяет СМИ распространять свой контент быстрее, более адресно и с меньшими затратами, чем у печатной прессы. Сама природа Интернет-пространства позволяет журналистам легко создавать новые материалы в соответствии с интересами своей аудитории, получать обратную связь и выходить на новые нишевые рынки. Таким образом, перевод печатных национальных изданий в цифровой формат дает им конкурентное преимущество, поскольку подобные СМИ могут предоставить своей аудитории специфический контент, который ранее не освещается более крупными СМИ. Тем не менее, при этом газеты на идише сталкиваются с затруднением, связанным с языковым фактором, так как их целевая аудитория — это, в первую очередь, старшее поколение, которое не всегда активно использует интернет. В данной ситуации выходом может стать публикация контента на двух языках (русском и идише) — так, как, например, делает «Биробиджанер Штерн».

Можно констатировать тот факт, что из рассматриваемых изданий лишь некоторые смогли преодолеть финансовые трудности. В 1999 г. была закрыта газета «Улица Ш-А», в начале 2020-х гг. — районные газеты «Октябрьские зори» (2020 г.), «Искра Хингана» (2021 г.) и информационно-рекламное издание «Ди Вох» (2023 г.).

В то же время продолжают выходить областные газеты «Биробиджанская звезда» и «Биробиджанер штерн» (издатель — ОГАУ «Издательский Дом «Биробиджан», учредителем которого является Аппарат Губернатора и Правительства Еврейской Автономной области), а также районные «Амурская нива» (учредитель — администрация МО «Ленинский муниципальный район» ЕАО, предыдущие названия «Сталинец» и «Ленинское знамя») и «Районный вестник» (учредитель — администрация Ленинского муниципального района ЕАО, предыдущие названия «Ленинский путь» и «Светлый путь»). С 2000 г. издается газета мэрии Биробиджана «МИГ» (электронная версия с 2019 г.). Независимые издания, например, появившиеся в 2017 г. русскоязычные газеты «Набат» и «Время Биробиджана», существуют только как онлайн-СМИ. Это общественно-политические издания, которые не являются национальными еврейскими СМИ по своей тематике.

Издание «Биробиджанер Штерн», в котором часть материалов продолжает издаваться на идише, сталкиваются с проблемами как финансового, так и организационного характера. Отсутствие достаточного финансирования, нехватка журналистов и авторов, пишущих на идише, а также резкое снижение интереса к еврейской

культуре среди молодёжи делают дальнейшее существование газеты крайне сложным. Поэтому национальные издания (если они появляются) выпускаются ограниченными тиражами в основном русском языке. В качестве примера можно привести выходившую с 1997 по 2013 г. газету еврейской религиозной общины «Фрейд», в которой идише была отведена лишь символическая роль — название издания писалось на двух языках.

Отсутствие налаженного механизма взаимодействия с бизнес-структурами

В последние годы федеральные СМИ всё больше доминируют в информационном пространстве, и местные, особенно национальные, издания оказываются на периферии.

В условиях современных коммуникативных процессов региональные и национальные темы начинают терять актуальность. Еврейская автономная область, которая когда-то была центром еврейской культурной жизни в СССР, теперь становится частью общероссийского информационного пространства, где темы национальных меньшинств освещаются не так часто, как раньше.

Еще одну проблему национальной прессы озвучил председатель Союза журналистов Дагестана Али Камалов: «Национальноязычная покупательская среда не изучена и не принимается в расчет рекламодателями, руководителями медиаструктур. Принято считать, что СМИ, выходящие на национальных языках, не могут привлекать платную рекламу. Под воздействием такого стереотипа рекламодатели редко заключают договоры на рекламу в национальных газетах» [10].

При создании ЕАО национальная пресса на идише играла ключевую роль, служа мощным инструментом для поддержки еврейской идентичности, сохранения языка и обсуждения общественно важных вопросов. Однако во второй половине XX в. ситуация в корне изменилась — национальная пресса Биробиджана, некогда процветавшая, постепенно пришла в упадок. Сегодня можно говорить о практически полном вырождении этой важной культурной институции.

Исчезновение национальной прессы в ЕАО имеет не только информационные, но и серьёзные культурные последствия. Газеты и журналы, публиковавшиеся на идише, играли важную роль в сохранении языка, который со временем начал забываться. Национальная пресса служила площадкой для обсуждения еврейских традиций, истории, культурных и социальных проблем, что позволяло сохранять культурную идентичность в условиях ассимиляции.

На сегодняшний день таких изданий практически не

осталось. ЕАО постепенно утрачивает свою этнокультурную специфику. Молодёжь всё меньше интересуется еврейской культурой, так как доступ к информации о ней стал ограниченным. Газеты на русском языке, даже если они иногда упоминают еврейские темы, не могут заменить собой полноценных национальных изданий, где были бы отражены уникальные аспекты жизни еврейской общины.

Вырождение национальной прессы в ЕАО — это отражение как глобальных, так и локальных процессов, происходящих в России. Сегодня регион сталкивается с утратой своей культурной самобытности, и одним из символов этого процесса стало исчезновение национальной прессы.

Несмотря на современное состояние национальной прессы в ЕАО, нельзя полностью исключать возможность ее возрождения. Для этого потребовались бы серьёзные усилия со стороны как местной, так и федеральной власти, а также еврейской диаспоры за пределами реги-

она. Финансовая, административная и техническая поддержка таких изданий могла бы стать первым шагом к их возрождению. Кроме того, важно развивать интерес к еврейской культуре и языку среди молодого поколения.

Одним из путей решения проблемы может стать дальнейшее развитие медиа в интернет-пространстве. В случае с национальными СМИ цифровые медиа позволяют сильнее ощутить чувство принадлежности к группе через взаимодействие между пользователями, а также дают уникальные конкурентные преимущества, т.к. изначально ориентированы на определенную нишевую аудиторию. Важно отметить и влияние социальных медиа на традиционные СМИ, которое позволяет журналистам лучше изучить свою аудиторию и, как следствие, меняет подход к созданию контента, делая его более горизонтальным и партисипативным, т.е. позволяет использовать возможности масс-медиа в более глобальном масштабе. Газеты на идише, несмотря на их традиционно печатный формат, могут найти своё место в интернете, привлекая новую аудиторию, в том числе и за пределами России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Прохоров Е.П. Введение в теорию журналистики: Учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «Журналистика» / Е.П. Прохоров. – 6-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 2005. – С. 77
2. Кудиш, Е.И. «Штерн» - звезда моя заветная. Биробиджан, 2000. – С. 90
3. Примак П.В. Этнокультурная адаптация евреев ЕАО в XX в. // Россия и АТР. №3. 2006. С. 62 – 66
4. Хайницкая Э.А., Карпова Л.С. Областные газеты как этнографический источник: на примере «Биробиджанской звезды» и «Биробиджанер штерн» // Общество: философия, история культура. № 8 (52). 2018. С. 168 – 172
5. Журавлева О.П. Из истории выпуска альманаха «Биробиджан» // Омский научный вестник. № 1 (51). 2007. С. 30 – 32
6. Толстогузов П.Н. Альманах «Биробиджан» как исторический сюжет // Язык как культура и дискурсивная практика. № 1 (4). 2024. С. 74 – 77
7. Овсепян Р.П. Многонациональная печать новой России (некоторые аспекты функционирования). Раздел 2. История журналистики и актуальные проблемы современности // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. 2011. № 3. С. 40.
8. «Биробиджанская звезда» URL: <https://www.gazetaeao.ru> (дата обращения 12.11.2024)
9. Федеральная служба государственной статистики. Всероссийская перепись населения 2020 года. Том 5: Национальный состав и владение языком. Таблица 1: Национальный состав населения (дата обращения 14.11.2023).
10. Как повысить роль национальной прессы // Ёлдаш. URL: https://yoldash.ru/news/How_to_increase_the_role_of_th/ (дата обращения 13.11.2024).

© Баскина Элина Семеновна (Baskinaelina@gmail.com), Расторгуева Наталья Евгеньевна (rastorgueva_ne@pfur.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОНЯТИЕ И СОДЕРЖАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Гилязова Алиса Евгеньевна

аспирант, ведущий документовед, ФГАОУ ВО «Казанский
(Приволжский) федеральный университет»
alisa_rt@mail.ru

THE CONCEPT AND CONTENT OF THE LINGUISTIC PERSONALITY

A. Gilyazova

Summary: In the article, the author examines one of the important achievements in the linguistic paradigm – the development of descriptive methods for analyzing linguistic personality, the creation of structural models of linguistic personality, comparative studies and typologies, as well as the taxonomy of communicative competencies. The author notes that the modern tasks of linguistics related to the study of linguistic personality include the search for ideological and cultural-historical foundations of linguistic behavior, as well as the identification of ethnic, social and professional characteristics. It is concluded that the linguistic personality is analyzed in the context of its correlation with the sign system. In this regard, the "speaking personality" within the framework of its functioning in a communication act can be understood as a dynamic projection of the structure of a linguistic sign.

Keywords: linguistic personality, method of structuring linguistic personality, descriptive method of analyzing linguistic personality, linguistic sign, linguistics.

Аннотация: В статье автором рассматривается одно из важных достижений в лингвистической парадигме – разработка дескриптивных методов анализа языковой личности, создание структурных моделей языковой личности, проведение сравнительных исследований и типологий, а также таксономии коммуникативных компетенций. Автор отмечает, что современные задачи лингвистики, связанные с исследованием языковой личности, включают поиск мировоззренческих и культурно-исторических основ языкового поведения, а также выявление этнических, социальных и профессиональных характеристик. Делается вывод о том, что языковая личность анализируется в контексте её соотнесенности со знаковой системой. В этой связи «говорящая личность» в рамках её функционирования в коммуникационном акте может быть понята как динамическая проекция структуры лингвистического знака.

Ключевые слова: языковая личность, метод структурирования языковой личности, дескриптивный метод анализа языковой личности, лингвистический знак, лингвистика.

Концептуальные изменения за последние десятилетия, а также прогресс таких направлений, как когнитивная, корпусная и функционально-семантическая лингвистика, позволили исследователям более комплексно подходить к изучению языка и дискурса языковой личности, как индивидуальной, так и коллективной. В наши дни интерес к этой теме проявляют не только лингвисты, но также специалисты в смежных областях: психологии, педагогике, конфликтологии и социологии¹.

На сегодняшний день общепризнанным является метод структурирования языковой личности, согласно которому она рассматривается как трехуровневая система, отражающая генерируемые ею языковые модели и тексты. Одним из наиболее эффективных и перспективных направлений исследования считается анализ моделей языковых личностей².

Продуктивность данного подхода подтверждается тем, что моделирование, основанное на типологизации языковых фактов и анализе речевого поведения групп

людей, объединенных общими характеристиками (национальными, этническими, социальными и т.д.), способствует избеганию фиксации исключительно индивидуальных аспектов текста. Это особенно важно при изучении идиолекта одного человека, как и при анализе текстов ученых, писателей, политиков и прочих личностей. В таких случаях требуется продолжительное исследование, направленное на изучение динамики текстов, создаваемых конкретной личностью. При этом типологическая модель обобщенной группы лиц с общим происхождением, культурой, образованием и профессиональным опытом позволяет более точно выявить специфические черты индивидуальной языковой личности через сопоставление с аналогичными группами.

Логичным продолжением идеи о важности категории языковой личности для анализа национального языка³ является утверждение, что через исследование одной из языковых форм, используемых данной личностью, можно воссоздать целостный образ этой личности. Следовательно, комплексный анализ языковой лично-

1 Седов, К.Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности: Психо- и социолингвистический аспекты / К.Ф. Седов. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1999. – 180 с.; Карасик, В.Н. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.Н. Карасик. – М., 2004.

2 Караулов, Ю.М. Русский язык и языковая личность / Под ред. Д.Н. Шмелева. – Москва: Наука, 1987. – 261 с.; Солнышкина, М.И. Профессиональная языковая личность как зеркало социальной и профессиональной иерархии (на материале языка морского дела) / Э.В. Гафиятова, Ф.Х. Исмаева // Когнитивные исследования языка. – 2024. – № 1 (52). – С. 424–431.

3 Караулов, Ю.М. Русский язык и языковая личность / Под ред. Д.Н. Шмелева. – Москва: Наука, 1987. – 261 с.

сти включает изучение как языковых форм, которыми она владеет, так и текстов, которые она создает. Такой подход обеспечивает целостность и объективность в моделировании языковой личности, будь то юрист или представитель другой профессии. В данном исследовании моделирование языковой личности юриста проводится на основе анализа языковых единиц (подъязыка) юриспруденции и текстов, создаваемых этим профессиональным сообществом.

Для полноценного изучения языковой личности необходимо различение таких понятий, как «субъект», «личность» и «индивид», которые в некоторых исследованиях используются как синонимы. Однако авторитетные источники подчеркивают, что эти термины представляют собой разные сущности, что обуславливает наличие различных наименований для каждого из них.

Согласно зарубежным исследованиям начала XX века, «индивид» определяется как «объект, который в рамках данной семиологической системы не является множеством»⁴. Этот термин подчеркивает различие между единичным объектом (индивидом) и группой (обществом). Эта характеристика индивида имеет важное значение для нашего анализа. В современных философских исследованиях «индивид» представляет собой «отдельное живое существо или особь, отличная от коллектива или социальной группы». Таким образом, в нашем исследовании акцент будет сделан на индивидуальных характеристиках, противопоставляя их групповым.

Что касается термина «личность», он может обозначать: (1) человеческий индивид как участника отношений и сознательной деятельности (лицо в широком смысле), или (2) устойчивую систему социально значимых характеристик, отражающих индивида как члена определенной общности⁵.

Под языковой личностью обычно понимается две основные ипостаси индивида:

1. Конкретный носитель языка и культуры, характеризующийся через анализ созданных им текстов, учитывающий специфику использования языковых

средств для отражения его восприятия реальности и достижения определенных целей в этом контексте;

2. Комплексный подход к описанию языковой способности индивида, соединяющий системные представления языка с его функционированием в процессе создания текстов.

К современным концепциям языковой личности можно отнести:

- коллективный носитель языка, чьи характеристики определяются на основе анализа создаваемых текстов с учётом двух аспектов: языка как системы и речи как её реализации. Важным элементом здесь выступает прагматика использования текстов в различных дискурсах⁶;
- описание языковых способностей индивида с целью выявления индивидуальных черт личности⁷.

Понятие «языковая личность» является проекцией в лингвистику термина, который объединяет философские, социологические и психологические взгляды на совокупность физических и духовных свойств человека, определяющих его качество⁸.

В современном антропоцентрическом подходе акцент ставится на «языковую личность», то есть на способности человека осуществлять речевые действия. Академик В.В. Виноградов одним из первых в русской лингвистике формулирует это понятие, подчеркивая его системообразующий характер, который включает как индивидуальные, так и коллективные параметры. Он подошел к этому понятию через анализ языка художественной литературы. Логика взаимодействия понятий «образ автора» и «художественный образ», которые занимают центральное место в научном наследии Виноградова, привела его к вопросам о соотношении языковой личности, художественного образа и образа автора в произведениях. Первые описания конкретных языковых личностей также принадлежат В.В. Виноградову⁹.

Языковая личность выступает непосредственным носителем языкового сознания – человека, который существует в языковом пространстве через общение,

4 Философский энциклопедический словарь / под ред. А.Л. Грекулова. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – С. 216.

5 Философский энциклопедический словарь / под ред. А.Л. Грекулова. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – С. 314.

6 Ворожбитова А.А. Интерпретативная культура языковой личности как инструмент изучения дискурсивных процессов: теория и методика формирования в лингвориторической парадигме // Вестник СГУТ и КД, № 2 (20), 2012. – С. 197-200; Карасик, В.И. О типах дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. трудов. - Волгоград: Перемена, 2000. С. 5-20; Седых, А.П. Французская языковая личность. Когнитивнокоммуникативный аспект: моногр. / А.П. Седых. - Белгород: ИД «Белгород», 2013. - 244 с.

7 Крысин Л.П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета // Русский язык в научном освещении. - № 1. - М., 2001. - С. 90-106; Николаева Т.М. «Социолингвистический портрет» и методы его описания // Русский язык и современность. Проблемы и перспективы развития русистики. Доклады Всесоюзной научной конференции. - Часть 2. - М., 1991. - С. 73-75; Парсамова В.Я. Языковая личность ученого в эпистолярных текстах: На материале писем Ю.М. Лотмана: автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01. - Саратов, 2004. - 23 с.

8 Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филол. науки, № 1, 2001. - С. 56.

9 Виноградов В.В. Избранные труды. О языке художественной прозы. - М.: Наука, 1980. – С. 120-146.

стереотипы поведения, фиксируемые в языке, а также через значения языковых единиц и смысл текстов. В отечественной лингвистике изучение языковой личности тесно связано с именем Ю.Н. Караулова. Он определяет языковую личность как «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание речевых произведений (текстов)», которые различаются по степени структурной и языковой сложности, глубине и точности отражения реальности, а также определённой направленности языка¹⁰. Данное определение позволяет двойственную интерпретацию: статическую и динамическую. В статическом аспекте мы рассматриваем индивида как личность – субъекта социальных отношений с уникальными личностными качествами. В динамическом же – индивид может находиться на этапе, когда он ещё не сформировался как личность и не обладает отличительными социально обусловленными характеристиками.

Также языковую личность можно описывать через призму языкового сознания и речевого поведения, что находит своё выражение в лингвистической концептологии и теории дискурса. В этом направлении работает А.П. Седых, который утверждает, что языковая личность может рассматриваться как «имбрикационный концепт, который проявляется в типичных коммуникативных ситуациях в рамках культурно обусловленного сценария», а также как «сигнификат (сигнатура) культуры, концептуальный потенциал лингвистической идентификации нации»¹¹. При этом языковая личность определяется в контексте лингвокогнитивной типологии как «гипотетическая модель актуализации динамической дихотомии язык-речь, представляющая обобщённый идеальный носитель этнокультурных характеристик в процессе реализации национальных параметров коммуникации»¹².

Подход В.И. Карасика к языковой личности схож с вышеупомянутым: он рассматривает её как «лингвокультурный типаж», представляющий собой «узнаваемый образ представителя определенной культуры, совокупность которых составляет культуру данного общества»¹³.

Мы разделяем концепцию А.П. Седых, который выделяет несколько ключевых позиций для построения языковой личности:

- языковая личность проявляется в языке и является параметром постоянной интенсивности в коммуникационном поведении;
- этнокультурный и символический характер языковой личности приводит к появлению этнолекта, объединяющего носителей национального языка на основе общих когнитивных и коммуникативных параметров;
- перед анализом этнокультурного аспекта языковых сущностей необходимо рассматривать их как единицы языка;
- для изучения этнокультурных характеристик языка и коммуникации применяются методы различных лингвистических направлений, таких как когнитивная лингвистика, этнолингвистика и психолингвистика¹⁴.

С точки зрения семиологии, языковая личность, как и языковой знак, имеет обобщающий характер, поскольку «язык служит не только средством общения между всеми членами лингвистической общности, но также и средством выражения индивидуальности, которая не может быть полностью сведена к социальным характеристикам»¹⁵.

Построение модели языковой личности должно основываться на семиотическом подходе к исследованию материала, так как язык является семиотической системой в культуре. Это подразумевает выделение значимых и незначимых элементов в языковой действительности: «Элементы, не несущие значения, в рамках данной системы моделирования как бы не существуют. Факт их реального существования отступает на задний план перед лицом их нерелевантности»¹⁶.

Таким образом, языковая личность, рассматриваемая через семиотическую призму, может быть структурирована как текст. Это означает, что она представляет собой одновременно систему и структуру, обладающую изоморфной полевой организацией и центрально-периферийной парадигмой отношений между её элементами.

Важным аспектом структуры национальной языковой личности музыканта является концепция «филологической личности»¹⁷. Эта категория связана с

10 Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 2007. С. 3.

11 Седых, А.П. Французская языковая личность. Когнитивнокоммуникативный аспект: моногр. / А.П. Седых. - Белгород: ИД «Белгород», 2013. – С. 6.

12 Там же.

13 Карасик, В.И., Дмитриева, О.А. Лингвокультурный типаж: к определению понятия / В.И. Карасик, О.А. Дмитриева // Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типаж. - Волгоград: Парадигма, 2005. - С. 8.

14 Седых, А.П. Лингвистические основы идиознания интерпретации языковой личности // Вопросы филологии. - № 3 (30). - М.: Российская академия лингвистических наук, Институт языкознания РАН, 2009. - С. 31-38.

15 Карцевский С.О. Об асимметричном дуализме лингвистического знака // Звегинцев В.А. История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях. - 3-е изд. - М., 1965. - Ч. 2. - С. 87.

16 Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек - текст - семиосфера - история. - М.: Языки русской культуры, 1999. – С. 80.

17 Седых, А.П. Французская языковая личность. Когнитивнокоммуникативный аспект: моногр. / А.П. Седых. - Белгород: ИД «Белгород», 2013. - 244 с

лингвокреативной личностью и, в первую очередь, с музыкантом, который реализует свои творческие способности в обогащении средств родного языка. Филологическая личность может рассматриваться в методологическом контексте, ориентированном на практическое применение выдающихся образцов художественной речи для улучшения речевого узуса и

национальной коммуникации.

Таким образом, языковая личность анализируется в контексте её соотнесенности со знаковой системой. В этой связи «говорящая личность» в рамках её функционирования в коммуникационном акте может быть понята как динамическая проекция структуры лингвистического знака.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов, В.В. Избранные труды. О языке художественной прозы. – М.: Наука, 1980. – С. 120-146.
2. Воркачев, С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филол. науки. – № 1. – 2001. – С. 56.
3. Ворожбитова, А.А. Интерпретативная культура языковой личности как инструмент изучения дискурсивных процессов: теория и методика формирования в лингвориторической парадигме // Вестник СГУТ и КД. – № 2 (20). – 2012. – С. 197-200
4. Карасик, В.И. О типах дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. научн. трудов. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 5-20
5. Карасик, В.И. Лингвокультурный типаж: к определению понятия / В.И. Карасик, О.А. Дмитриева // Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типаж. – Волгоград: Парадигма, 2005. – С. 8
6. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 2007. – С. 3
7. Караулов, Ю.М. Русский язык и языковая личность / Под ред. Д.Н. Шмелева. – Москва: Наука, 1987. – 261 с.
8. Карцевский, С.О. Об асимметричном дуализме лингвистического знака // В.А. Звегинцев История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях. – 3-е изд. – М., 1965. – Ч. 2. – С. 87.
9. Крысин, Л.П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета / Л.П. Крысин // Русский язык в научном освещении. – № 1. – М., 2001. – С. 90-106.
10. Лотман, Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. – М.: Языки русской культуры, 1999. – С. 80.
11. Николаева, Т.М. «Социолингвистический портрет» и методы его описания // Русский язык и современность. Проблемы и перспективы развития русистики. Доклады Всесоюзной научной конференции. – Часть 2. – М., 1991. – С. 73-75
12. Парсамова, В.Я. Языковая личность ученого в эпистолярных текстах: На материале писем Ю.М. Лотмана: автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Саратов, 2004. – 23 с.
13. Седов, К.Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности: Психологический и социолингвистический аспекты / К.Ф. Седов. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1999. – 180 с.
14. Седых, А.П. Лингвистические основы идиоэтнической интерпретации языковой личности // Вопросы филологии. – № 3 (30). – М.: Российская академия лингвистических наук, Институт языкознания РАН, 2009. – С. 31-38.
15. Седых, А.П. Французская языковая личность. Когнитивнокоммуникативный аспект: моногр. / А.П. Седых. – Белгород: ИД «Белгород», 2013. – 244 с.
16. Солнышкина, М.И. Профессиональная языковая личность как зеркало социальной и профессиональной иерархии (на материале языка морского дела) / Э.В. Гафиятова, Ф.Х. Исмаева // Когнитивные исследования языка. – 2024. – № 1 (52). – С. 424-431.
17. Философский энциклопедический словарь / под ред. А.Л. Рекулова. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – С. 216.

© Гилязова Алиса Евгеньевна (alisa_rt@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СЛОВА «ЛЕЧЕНИЕ» И «ЛЕЧЬБА» С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ И УПОТРЕБЛЕНИЯ В ТЕКСТАХ XI–XVIII ВВ.

Григорьев Андрей Владимирович

Доктор филологических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет
greg988@yandex.ru

WORDS "ЛЕЧЕНИЕ" AND "ЛЕЧЬБА" IN THE ASPECT OF FORMATION AND USAGE IN THE TEXTS OF THE XI–XVIII CENTURIES

A. Grigorev

Summary: The article examines the history of the origin and development of the word *лечение* in the Russian language in comparison with the word *лечьба*. It is shown that both words have similar meanings, but they arise at different times. The word *лечьба*, which is more ancient, in the XVIII century was replaced by the word *лечение* with the book suffix *-ениј-*, and the suffix *-ьб-* for the word *лечьба* acquires a colloquial character.

Keywords: words *лечение* and *лечьба*, historical word-formation, historical lexicology.

Аннотация: В статье рассматривается история возникновения и развития слова *лечение* в русском языке в сопоставлении со словом *лечьба*. Показано, что оба слова имеют сходные значения, однако они возникают в разное время. Слово *лечьба*, которое является более древним, в XVIII веке вытесняется словом *лечение* с книжным суффиксом *-ениј-*, а суффикс *-ьб-* у слова *лечьба* приобретает просторечный характер.

Ключевые слова: слова *лечение* и *лечьба*, историческое словообразование, историческая лексикология.

В современном русском языке слово *лечение* мотивировано глаголом *лечить*, суффикс *-ениј-* указывает на действие или состояние, названное мотивирующим глаголом. В русских текстах XX–XXI вв. по данным Национального корпуса русского языка слово *лечение* обнаруживает относительно низкую частотность (36 ipm), хотя такая частотность (до 100 ipm) в принципе характерна для отглагольных существительных, например, *обучение* – 41 ipm, *исполнение* – 73 ipm, *выступление* – 75,7 ipm¹. В целом подобные слова относятся к активному запасу русской лексики. Однако анализ материала текстов показывает, что частотность слова *лечение* (*лъчение*) в XVIII веке несколько ниже, чем в настоящее время (29 ipm), а до XVIII века мы обнаруживаем единичные употребления данного слова, что представляется необычным, поскольку суффикс *-ениј-* нередко маркирует книжную лексику, восходящую еще к старославянским текстам (сравни: *благословение*, *видение*, *нападение* и др.). Такие слова часто являлись кальками греческого происхождения. Однако слово *лъчение* впервые фиксируется в русском языке только в XIV веке, в единственном памятнике – 16 Словах Григория Богослова с толкованием Никиты Ираклийского, где это слово встречается в трех контекстах:

– Се ѹсть на(м) празднованьѹ. о правдѹ оубо празднуимь. не торжьскы но бжьскы. не мирьскы но выше

мирьскы(х)... не немощное но лъченья, не тварнаго но поновленаго. (τῆς ἰατρείας) [16 Слов, 4г],

– Мноземь же казань прежде... крѣплъша требуе(т) лъченья. (φάρμακου) [16 Слов, 9а],

– кто ли поручитса яко пожде(т) смѣрть нашего лъче(н)я. (την... θεραπεῖαν) [16 Слов, 28в].

Мы видим, что слово *лъчение* используется здесь как соответствие трех греческих слов: *θεραπεῖα*, *ἰατρεία* и *φάρμακον*, что позволяет нам более точно интерпретировать значение слова в тексте. Греческое *θεραπεῖα*, соотносимое с глаголом *θεραπεύω*, описывает процесс лечения, *ἰατρεία* нередко указывает на результат лечения: *исцеление* (отсюда в древнерусском тексте противопоставление: *болезнь* («немощное состояние») – *исцеление* («лъченья»), *φάρμακον* обычно указывает на лекарственное средство, снадобье, что, вероятнее всего, и имеется в виду в контексте: *крѣплъша требуе(т) лъченья*.

Таким образом, мы видим, что слово *лъчение* возникло уже в русском языке от глагола *лечить* (*лъчити*) 'лечить, врачевать', который, как и слово *лъчение*, зафиксирован в древних текстах достаточно поздно: не ранее конца XIII века: *вгньныя болести лъчить*. КН 1280, 377а. [СДРЯ XI–XIV вв., с. 463].

¹ В корпусной лингвистике частотность слова определяется отношением числа вхождений слова в корпус к объему корпуса. Общая частота характеризует число употреблений на миллион слов корпуса, англ. ipm (instances per million words). Как считается, частотность высокая, слово очень распространенное – более 10000 ipm, частотность довольно высокая, слово распространенное – 1000–10000 ipm, частотность скорее высокая – 100–1000 ipm, частотность скорее низкая – 10–100 ipm, частотность довольно низкая, слово редкое – 1–10 ipm, частотность низкая, слово очень редкое – менее 1 ipm.

Видно, что слово *лѣчение* образовалось с помощью уже опрошенного суффикса *-ений-*, однако не от основы инфинитива с усечением основы *леч-(и)*. Исторически при возникновении отглагольных существительных с отвлеченным значением такого типа суффикс *-иј* присоединялся к основе страдательного причастия с суффиксом **-н* (*видение < виден + иј*). Поэтому в данном случае мы можем говорить, что существительное *лѣчение* образовано на базе уже сложившейся с праславянской эпохи модели типа *видѣти > виденъ > видение*.

Тогда схему образования слова *лѣчение* в момент его возникновения в языке можно представить следующим образом²:

лѣчити + -ениј¹-(е) > лѣчение, под влиянием модели типа *видѣти > виденъ > видение*. Суффикс *-ениј¹-* со значением 'действие, названное производящей основой'.

Как мы показали выше, суффикс *-ениј-* встречается в слове *лѣчение* в тексте 16 Слов Григория Богослова и в других значениях:

лѣчити + -ениј²-(е) > лѣчение, под влиянием модели типа *видѣти > виденъ > видение*; суффикс *-ениј²-* со значением 'результат действия, названного производящей основой': не мирьски но выше мирьски(х)... не немощное но лѣченья, не тварнаго но поновленаго [16 Слов, 4г];

лѣчити + -ениј³-(е) > лѣчение, под влиянием модели типа *видѣти > виденъ > видение*; суффикс *-ениј³-* со значением 'инструмент действия лица, названного производящей основой': крѣпльша требует(т) лѣченья. (фармакоу) [16 Слов, 9а].

В дальнейшем мы видим, что слово *лѣчение* в старорусских текстах встречается только в процессуальном значении: Куплено к конскому леченъю зелей на алтнѣ. Кн. прих.-расх. Тихв. М. № 1, 3. 1592 г. И отъ тѣхъ ранъ я... лѣчился, а даль лѣкарю отъ лѣченья сто рублевъ. Дон. д. V, 945. 1662 г. [СлРЯ XI–XVII вв., с. 222]. Такое же значение мы наблюдаем и в текстах XVIII века, и в современном употреблении, сравним: Кажется мнѣ, что сколько бы хорош был учитель в нравоучении; столько добрым хотите быть доктором и в лѣчении болѣзней. Трд. Ортогр. 403. Повелѣваем отнынѣ Медицинской Коллегии наблюдать, чтоб лечение людей производимо было не иначе, как испытанными в том врачами. ПСЗ XXII 82. [СлРЯ XVIII в., с. 165].

Почему же оказывается возможным при первом употреблении слова *лѣчение* в тексте XIV века использование его сразу в трех значениях? Дело в том, что слово *лѣчение* в данном тексте выступает как замена уже существовавшего в языке слова *лѣчьба*. Данное слово встречается как в древнейших русских, так еще

и в старославянских текстах, где преимущественно используется в процессуальном значении. Однако в старославянском языке оно фиксируется в результативном значении: Якоже юмоу и даръ на бѣсы полоучити. и многы ины лѣчьбы... творити Супр 514, 13 [Старосл. сл., с. 315]. Слово *лѣчьба* в свою очередь может восходить к глаголу *лѣчити*, но необходимо помнить, что данный глагол, как уже говорилось выше, фиксируется только в древнерусских текстах не ранее конца XIII века. Слово *лѣчьба* можно мотивировать через существительное *лѣкъ* (*лѣка*) [ЭССЯ, с. 177], которое, однако, тоже зафиксировано только в позднем в древнерусском языке: Архангель рече Сифу: оца твоего Адама болѣсть лека не иматъ, понеже приближашасъ дни его ко смерти. (Сказ. об Адаме) Лож. и отреч. кн., 3. XV–XVI вв. [СлРЯ XI–XVII вв., с. 200–201].

Вместе с тем, как указывают этимологи, *лѣкъ* (*лѣка*) может восходить к праславянскому **lěkъ / *lěka*, которое считается ранним германским заимствованием [ЭССЯ, с. 192–193]. Если придерживаться данной точки зрения, то схему образования слова *лѣчьба* можно представить следующим образом.

В старославянском языке:

лѣкъ / лѣка > лѣч-ьб¹-а 'исцеление, результат лечения', суффикс *-ьб¹-* со значением 'результат действий лица, названного производящей основой' (результативное значение).

В древнерусском языке:

лѣкъ / лѣка > лѣч-ьб²-а 'лечение, процесс лечения', суффикс *-ьб²-* со значением 'действие лица, названного производящей основой' (процессуальное значение). Эта схема иллюстрирует использование слова *лѣчьба* в процессуальном значении: Инако есть лихоимъцю помагание, и другая лѣчьба лѣжю. Патерик Син., 141. XI–XII вв. Да призовемъ на помощь, яко же добраго врача на лѣчбу. (Пчела) Бусл. Христ., 548. XIV в. [СлРЯ XI–XVII вв., с. 222].

В древнерусских текстах слово *лѣчьба* также используется и в инструментальном значении: Нѣсѣтъ лѣчьбы гнѣву развѣ слово мудролюбиваго друга. Пч., 190. XIV–XV вв. [СлРЯ XI–XVII вв., с. 222]. Схема может быть представлена так:

лѣкъ / лѣка > лѣч-ьб³-а 'средство лечения, лекарство', суффикс *-ьб³-* со значением 'инструмент действия лица, названного производящей основой'.

Таким образом, мы видим, что слово *лѣчение*, созданное не ранее XIV века, заменяет в тексте 16 Слов Григория Богослова уже существовавшее в старославянском и древнерусском языках слово *лѣчьба*, при этом слово

2 Индексами мы будем обозначать суффиксы с различным значением по порядку их описания в статье, вопрос о том, полисемия перед нами или омонимия, требует отдельного рассмотрения.

лъчение в тексте Григория Богослова используется в тех же трех значениях (процессуальном, результативном и инструментальном), что и слово *лъчьба*. В дальнейшем, уже в XVIII веке, в связи с тем, что многие слова с суффик-

сом *-ьб-* приобретают просторечный характер, в книжных текстах слово *лъчьба* заменяется словом с книжным аффиксом – *лъчение*, а слово *лъчьба* постепенно выходит из употребления в русском языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. 16 Слов – Григория Богослова 16 слов с толкованиями Никиты Ираклийского, XIV в. ГИМ Син. № 954. 213 л.
2. СДРЯ XI–XIV вв. – Словарь древнерусского языка XI–XIV вв. Т. IV. / под. ред. Р.И. Аванесова. М.: Русский язык, 1991. 559 с.
3. СлРЯ XI–XVII вв. – Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 8 / под. ред. Ф.П. Филина. М.: Наука, 1981. 351 с.
4. СлРЯ XVIII вв. – Словарь русского языка XVIII века. Вып. 11 / под. ред. Ю.С. Сорокина, СПб.: Наука, 2000. 261 с.
5. Старосл. сл. – Старославянский словарь (по рукописям X–XI вв.) / под ред. Р. М. Цейтлин. М.: «Русский язык», 1994. 842 с.
6. ЭССЯ – Этимологический словарь славянских языков. Вып. 14 / под. ред. О.Н. Трубочёва. М.: Наука, 1987. 268 с.

© Григорьев Андрей Владимирович (greg988@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ДИСКУРСИВНЫЙ АНАЛИЗ ЯЗЫКА ФАНТАСТИЧЕСКОГО РАССКАЗА В.Я. БРЮСОВА «ТОРЖЕСТВО НАУКИ» («НЕ ВОСКРЕШАЙТЕ МЕНЯ!»)

DISCOURSE ANALYSIS OF THE LANGUAGE
OF THE SCIENCE FICTION STORY
BY V.YA. BRYUSOV "THE TRIUMPH
OF SCIENCE" ("DON'T RESURRECT ME!")

A. Gryaznova
A. Loginov

Summary: For the first time, the language of V. Ya. Bryusov's story "The Triumph of Science" ("Don't Resurrect Me!") is examined from a linguo-poetic position in the article. Using the method of discursive analysis, the genre of the work is specified, which qualifies as a warning story that combines the features of a pamphlet with elements of dystopia, as well as the meaning of the work. The means of creating satire in the work are the techniques of sarcasm, grotesque, contrast, alogism, absurdity. The anti-utopian effect is achieved with the help of such language techniques that form the subtext of the story, such as the actualization of the background semantics of numerals, the use of intertextual inclusions, anthroponyms.

Keywords: language of V.Ya. Bryusov, linguopoetics, fantastic text, pamphlet genre, dystopia, discursive analysis, sarcasm, grotesque, subtext.

Грязнова Анна Тихоновна

Доктор филологических наук, профессор, ФГБОУ
«Московский педагогический государственный
университет»
grant09@yandex.ru

Логинов Александр Викторович

Доктор филологических наук, профессор, ФГБОУ
«Московский педагогический государственный
университет»
loginov13av@mail.ru

Аннотация: В статье впервые с лингвопоэтических позиций рассматривается язык рассказа В.Я. Брюсова «Торжество науки» («Не воскрешайте меня!»). С помощью метода дискурсивного анализа уточняется жанр произведения, который квалифицируется как рассказ-предупреждение, совмещающий черты памфлета с элементами антиутопии, а также смысл произведения. Средствами создания сатиры в произведении служат приемы сарказма, гротеска, контраста, алогизма, абсурда. Антиутопический эффект достигается с помощью таких языковых приемов, формирующих подтекст, рассказа, как актуализация фоновой семантики имен числительных, использование ин-тертекстуальных вкраплений, антропонимов.

Ключевые слова: язык В.Я. Брюсова, лингвопоэтика, фантастический текст, жанр памфлета, антиутопия, дискурсивный анализ, сарказм, гротеск, подтекст.

В творческом наследии В.Я. Брюсова есть области, которые до настоящего времени не становились объектом анализа ни литературоведов, ни лингвистов. К их числу принадлежат сатирические тексты писателя, наиболее ярким среди которых является рассказ, впервые вышедший под названием «Не воскрешайте меня! Рассказ-памфлет» (1963). Однако в каталоге Российской государственной библиотеки среди неопубликованных рукописей он зафиксирован как «Торжество науки» с подзаголовком «Записки о посещении Теургического института» и пометой «1910 год». Информация о времени создания произведения в разных публикациях также не совпадает: А.Е. Ануфриев [Ануфриев 2017] отмечает, что рассказ создан в 1917 г., а в первой советской публикации, которая произошла в 1963 г., указан 1918 г.¹ Других исследований рассказа нам обнаружить не удалось.

Анализ языковых средств в этом фантастическом произведении представляется нам актуальным, так как он позволяет, с одной стороны, составить целостное представление об идиостиле В.Я. Брюсова, а с дру-

гой, помогает проследить пути развития российской фантастики.

Целью данной статьи является дискурсивный анализ языковых средств научно-фантастического рассказа В. Я. Брюсова «Торжество науки» («Не воскрешайте меня!») на фоне характеристики языка эпохи, что необходимо для уточнения идейно-жанровой квалификации произведения.

Дискурсивный анализ представляет собой интерпретацию языка художественного произведения в контексте исторических, социальных, культурных условий его порождения. По наблюдениям Л.П. Прокошенковой и И.Б. Гецкиной, «структура дискурса предполагает наличие двух коренным образом противопоставленных ролей – говорящего и адресата. Именно по этой причине сам процесс языкового общения может рассматриваться в этих двух перспективах. Моделирование процессов построения (порождения, синтеза) дискурса – не то же самое, что моделирование процессов понимания (анализа) дискурса» [Прокошенкова, Гецкина 2006: 451]. Исследо-

¹ Отметим, что на сегодняшний день ситуация не изменилась: в 2022 г. вышел сборник, в котором название рассказа вынесено в заглавие, а в издании «Семь земных соблазнов» (2023) рассказ назван «Торжество науки».

ватели отмечают, что для изучения структуры дискурса используются три подхода: с учетом авторской позиции, с учетом читательского восприятия, с точки зрения построения текста [Там же, с. 451]. В данной статье нами будут использованы все три подхода.

Дискурсивный анализ художественного текста невозможен без уточнения характеристики его жанра.

В современной филологии выделяется жанр романа-предупреждения, который в фантастической форме освещает проблемы социального устройства и предупреждает от ошибок, которые могут фатальным образом сказаться на его последующем развитии, что роднит его с жанром антиутопии, изображающей целостную картину существования несовершенного общества. Произведение Брюсова можно назвать рассказом-предупреждением. К числу признаков антиутопических произведений относят атмосферу страха, создаваемую лексикой одноименного семантического поля, использование псевдокарнавализации (неестественности, наигранности поведения героев, вызванных страхом), трансформации хронотопа (перенос действия в будущее и ограничение пространства), ритуализация, аллегоричность. Все эти признаки в той или иной степени использованы Брюсовым [Шепелева, Долгина 2015].

Издателями первой публикации рассматриваемое произведение квалифицировано как «рассказ-памфлет». Русской литературе присуще многообразие разновидностей памфлета: форма памфлета-письма, точнее цикла писем, характерна для «Почты духов», новеллой-памфлетом можно назвать произведение В.Ф. Одоевского «Город без имени» [Шапсугов 2018], примерами романа-памфлета служат «Бесы» Ф.М. Достоевского [Скрыпник 2018], «Мы» Е. Замятина [Гассиева 2012], очерки-памфлеты встречаются у М. Горького «Город желтого дьявола» и «Черт» [Примочкина 2020], А. Аверченко «Двенадцать ножей в спину революции» [Бачиха 2015], И.А. Бунина «Окаянные дни» [Щавелёв 2020]. Среди перечисленных произведений встречаются такие, в которых использованы фантастика и элементы антиутопии, что отмечается авторами исследований, и критике в них подвергаются социальные тенденции, еще не получившие развития в России в момент написания текстов.

Для того чтобы понять объект сарказма В.Я. Брюсова в рассматриваемом тексте, обратимся к его лингвистическому анализу. Для решения этой задачи методом сплошной выборки мы выбрали из произведения языковые единицы, требующие комментария с учетом исторической перспективы, тематически организовали их в семантические группы и интерпретировали с позиций

идейно-жанрового своеобразия рассказа В.Я. Брюсова.

На хронотоп описываемых в тексте событий указывают реалии трех тематических групп: во-первых, это прямые указания на время, имеющиеся в тексте, во-вторых, перечисление бытовых реалий и реалий социально-государственного устройства, в-третьих, научные термины. Все они обозначены лексемами, использованными в прямом значении.

Художественное время памфлета устанавливается с опорой на вербальные сигналы, представленные в тексте: в статье А.Е. Ануфриева указан XXIV век [Ануфриев 2017], но в текстах публикаций рассказа такие сведения отсутствуют – в произведении хронология обозначена в реплике директора Института теургии: «Подумайте, какой триумф науки! Нас отделяют две тысячи лет, и восстановление достигнуто, достигнуто!». С учетом того, что реплика произносится на фоне клетки №3, на которой написано «Иуда Искариот . I век н. э.»², описываемые события происходят в XXI веке, т. е. налицо трансформация художественного времени.

При этом реалии, используемые повествователем для описания Теургического института, отсылают читателя к концу XIX – началу XX вв.: простой грифельный карандаш, полотняный халат, отдел приема прошений (канцелярия по принятию прошений существовала в Российской империи до революции 1917 г.), заявление (в значении «письменная просьба о чем-либо (составленная по установленной форме) впервые зафиксирована в письме А. П. Чехова 1900 г. [БАС 2006: 659]), институт (понятие «исследовательские институты» появилось не раньше 1918 г., когда «в мае 1918 г. в составе Академии наук начали работать Институт физико-химического анализа и Институт по изучению платины» [Бастракова 1999: 166].

Перечисленные лексемы и номенклатурные обозначения свидетельствуют о том, что при создании памфлета Брюсов ориентировался на воссоздание деталей современной ему действительности, что было необходимо для достижения эффекта правдоподобия – обязательного, по мнению Б.Н. Стругацкого, компонента фантастического произведения. В своем памфлете Брюсов создал альтернативную версию знакомой ему реальности, руководствуясь принципом «изменения условий нашего мира».

Фантастическую составляющую рассказа нельзя назвать строго научной, тем не менее в рассказе использованы термины, актуальные в научном дискурсе начала XX века. Среди лексем этого рода преобладает актуализированная лексика, которая функционировала в речи и

2 В «Торжестве науки» представлена иная версия: «Иуда из Кариота. I век по Р. Х.», т.е. по Рождеству Христову. В советский период датировка была изменена по идеологическим соображениям [Брюсов 1993: 133].

до начала XX в., но именно в этот период стала наиболее востребованной в связи с направлениями научных изысканий. Она преобладает в речи директора Теургического института.

К ней принадлежат лексемы с корнем **позитив-**: «наука осталась **позитивной**, какой она и будет всегда, пока человек будет мыслить по законам логики! Мы **позитивисты** в том смысле, что отрицаем всякую мистику, все сверхъестественное... Теперь нам **позитивным** образом известно, что со смертью тела психический центр, образовывавший личность человека, не уничтожается». **Позитивизм** – научное направление, появившееся в Европе в середине XIX века и обретшее популярность в России начала XX в. Приоритетным, с точки зрения позитивизма, был опытный, эмпирический путь получения научной информации. Одним из наиболее ярких представителей позитивизма в России был нарком просвещения А.В. Луначарский³.

Позитивистический подход в этот период активизируется и в естественных науках: начали ставиться медицинские опыты, целью которых было исследование возможностей человеческого организма⁴. Современником писателя был российский физиолог А.А. Кулябко (1866–1930), изучавший рентгеновское излучение и ставший основателем направления радиобиологии в России. Согласно легенде, в 1923 г. профессор продемонстрировал А. Луначарскому, приехавшему в Томск, эксперимент оживления головы собаки, нарком просвещения был заинтересован увиденным и рассказал об этом А. Беляеву, будущему автору фантастической повести «**Голова профессора Доуэля**» (1923)» [Томский литературный калейдоскоп 2021]. Вероятно, под впечатлением этих опытов М.А. Булгаковым была написана повесть «Собачье сердце» (1925).

Отражением использования исключительно позитивного метода в науке (на это указывает актуализация таких деталей речи Директора Теургического института, как наукообразие и отсутствие обобщающей теоретической базы («факт, установленный ныне **экспериментально**»; «**экспериментальным** путем», «**точные** науки»; «**радий**», «**радиоактивные** эманации»).

Эти особенности речи псевдоученого подчеркиваются в памфлете разнообразными языковыми средствами. Повествователь постоянно отмечает, что его собеседник уклоняется от прямых и внятных ответов на вопросы, ссылаясь на секретность, но причиной такой уклончивости, как показывает текст, является не проблематика института, а неспособность директора объяснить фундаментальные основы проводимых исследований. С це-

лю дискредитации его как ученого Брюсов использует, с одной стороны, фигуру умолчания, а с другой – метатекстуальные комментарии повествователя, которые объединяются семантикой «минимальные сведения», что заставляет заподозрить Директора института в слабой научной подготовке: долго пришлось выуживать ... скудные пояснения; добился лишь одного признания; какими-то особыми, составляющими его тайну методами; личности становятся **чем-то материальным**. В косвенной речи, передающей рассказ руководителя Теургического института, частотны неопределенные местоимения, которые вряд ли уместны в рассказе о научном открытии, требующем терминологической точности и четкости формулировок.

В то же время причастность к «тайне» (отсылка к ритуализации, присущей антиутопии) рождает у сотрудников Института во главе с руководителем чувство превосходства: в репликах директора присутствует оценочная лексика, использование которой определяется объектом характеристики: он с пренебрежением относится к «непосвященным», в том числе «малообразованным репортерам», называя их «полуобразованной массой» и «лицами, лишенными правильной научной дисциплины». Деятельность института он, напротив, оценивает подчеркнуто положительно, даже явные недоработки представляя как мелкие недочеты: результаты собственных изысканий он характеризует посредством гиперболы (величайшее «из открытий, когда-либо сделанных точным знанием»), а предвидя негативное впечатление от результатов «пространственной восприимчивости» визуализации Гегеля – как «**кое-какие** недочеты», объясняя, что *опыт «не совсем удался»* со ссылкой на «молодость» теургической науки.

Другим средством сатирического изображения деятельности Теургического института является алогизм: директор постоянно подчеркивает, что его исследования не имеют ничего общего с религией: он протестует против употребления собеседником слов с корнем *воскрес-* (глагола *воскрешать*, *субстантивата* *воскрешенные*, *воскрешение*), его коробят слова *чудо*, *душа*, которые он предлагает заменять перифрастическими выражениями («вульгарное толкование **нашей проблемы**»; *восстановление «психических центров, образовывавших ранее личность»*; *методы, давшие возможность психическим комплексам, ранее бывшим личностями, влиять на материальные элементы пространства и времени*), протестует против использования термина спиритизм и в то же время цитирует Библию, приглашая собеседника пройти в лабораторию: «*Посмотри и убедись*», как Христос сказал Фоме неверному». Цитата используется В.Я. Брюсовым целенаправленно: директор

3 См. его статью «Метаморфоза одного мыслителя» [Луначарский 1905].

4 Об опытах доктора Е.А. Мухина писал А. Митрофанов [Митрофанов 2019].

имплицитно сравнивает себя с Творцом, а репортера с Фомой неверующим, хотя тот искренне стремится понять суть эксперимента. Случайно или намеренно говорящий искажает первоисточник, так как фраза, адресованная Фоме, в оригинале выглядит иначе: «Потом говорит Фоме: *подай перст твой сюда и посмотри руки Мои; подай руку твою и вложи в ребра Мои; и не будь неверующим, но верующим*» (Евангелие от Иоанна 20:26).

Для писателя важно показать, что реплика директора, использованная им как фигура речи, имеет первоисточником знаковый прецедентный текст, а именно Откровение Иоанна Богослова (Апокалипсис): «б:1. И я видел, что Агнец снял первую из семи печатей, и я услышал одно из четырех животных, говорящее как бы громовым голосом: **уди и смотри**». Отсылка к нему указывает на апокалиптические последствия, к которым, по мнению автора текста, может привести необдуманные научные эксперименты.

В тексте памфлета встречается еще одно интертекстуальное вкрапление: интересуясь у собеседника внешним видом «воскрешенных», он спрашивает, в каком облике отобразится их «личность»: «*Но в каком же виде предстанет она? Младенца? Юноши или девушки? Или взрослым человеком или, наконец, такой, какой была в минуту смерти? Как Деифоб, которого Эней видел в Тартаре⁵ с отрезанными ушами и носом?*» Этот фрагмент актуализирует сему 'смерть', которая в последующем повествовании актуализируется посредством языковых единиц различной степени сложности. С помощью подтекста В.Я. Брюсов подчеркивает опасность экспериментов над человеческой личностью.

Дискредитация позитивистских убеждений директора осуществляется Брюсовым с помощью приема абсурда, являющегося крайним проявлением алогизма. Этот прием обнаруживается в визуализации облика «*Георга Вильгельма Фридриха Гегеля, автора диалектической философии*» в виде лица ученого – директор института оправдывает неудачу эксперимента тем, что, вероятно, тот себя представлял именно так: «*По-видимому, сам Гегель мыслил себя лишь как лицо и не чувствовал своего тела...*».

О достижениях Теургического института повествователь рассказывает с явным сарказмом, главным образительным приемом памфлета. В тексте В.Я. Брюсова он весьма частотен, но далеко не всегда очевиден, как, например, во фрагменте «*Большого я не мог добиться от любезного директора, хотя он и был **чрезвычайно словоохотлив, если надо было изъяснить какое-либо школьное правило***». Эпитеты *любезный* и *словоохотливый*, которые в узусе обладают положительной оценоч-

ностью, в рассказе приобретают ироническую коннотацию, так как они характеризуют манеру невербального поведения директора института, который уклоняется от расспросов ученого-репортера, стремящегося получить научные объяснения. Сарказм усиливается посредством метафорической литоты «*школьные правила*», которая ярче ощущается на фоне недостатка научных терминов, обычно используемых при описании медицинских экспериментов.

Гораздо менее заметен авторский сарказм, который выявляется при сопоставлении числа «воскрешенных» Теургическим институтом – их три – с религиозными представлениями о Троице, отражающей в христианском дискурсе представление о Триипостасности Бога. Сарказм усиливается фоновой семантикой глагола *воскрешать* в прямом значении: «*возвращать к жизни умершего, оживотворять*» [Словарь русского языка 1895: 519]. Оправдательный пример, использованный в словаре «*Апостолы имели благодать от Бога воскрешать мертвых*» указывает на статус, который приписывают себе сотрудники Института. Логическим завершением сарказма служит художественная деталь: в лаборатории находится **двенадцать клеток** – по числу апостолов Христа, первый из которых, **Иуда**, уже воскрешен.

Таким образом, позитивистская терминология в рассуждениях директора, который является главным объектом сатирического изображения в памфлете, соседствует с терминологией религиозного дискурса (ср. толкование лексемы *теургия* – [греч. *theurgia* — чудо от *theos* — бог и *ergon* — дело] (религ.). В некоторых религиозных учениях, античных и средневековых, вид магии, посредством которой считалось возможным подчинять своей воле действия духов и богов» [ТСУ]).

В памфлете В.Я. Брюсова лексемы религиозного дискурса выступают как элементы языковых приемов, используемых ученым-репортером для сатирической характеристики директора Института теургии, а также для создания иллюзии ритуализации научного процесса: «*директор делал мне честь, исключая меня из числа этих несчастных, недостойных приобщиться к ученым **таинствам** института. А себя при этом держал отчасти как **посвященный в некие великие мистерии, отчасти как «что-то вроде бога, хотя бы и второго ранга»**. Если бы я зажег **ладан** и **воскурил благоухание** перед директором, **как перед иконой**, он, вероятно, не удивился бы*».

На то, что теургия в понимании директора института – это ключ к обретению могущества, а не средства помощи страждущим, указывают различные языковые средства. Такого же мнения придерживаются сотрудники ин-

5 Тартар в древнегреческой мифологии «преисподняя, ад, царство мертвых».

ститута, которых встречается ученый-репортер на пути к кабинету руководящего лица: *заведующий канцелярией, старший ассистент, прозектор, старший сторож*. Перечисление создает ощущение, что интервьюер посетил не научную организацию, а в бюрократическое учреждение. Наверху этой иерархической пирамиды находится директор. В двух редакциях рассказа эта лексема имеет разный графический облик: в издании 1963 г. она написана с маленькой буквы, а в «Торжестве науки» с прописной, что служит средством характеристики персонажа, считающего себя вершителем судеб. Сотрудники института – это коллектив единомышленников, ощущающих причастность к науке, которая им представляется таинством, что Брюсов передает посредством повтора лексем словообразовательного гнезда с вершиной *тайн*. Особенно это заметно в начальном абзаце рассказа, где его элементы словообразовательного гнезда повторяются трижды и усиливаются использованием приема градационного расположения эпитетов (*загадочный, небывалый*), сопровождающегося стилистическим контрастом при характеристике Теургического института: лексемы *институт* и *учреждение* тяготеют к официально-деловому стилю, в то время как определения *загадочный, небывалый* – к художественному, что усиливает сатирическое звучание рассказа.

Черты антиутопии актуализируются в рассказе помощью лексемы **пакибытие** (от слав. «паки» – вновь), которая в православии понимается как «новое бытие после пришествия и воцарения Сына Человеческого» [<https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/kratkij-slovar-k-sinodalnomu-perevodu-biblii/394>]. В текстах обеих публикаций она выделена курсивом, поскольку связана с основной проблемой рассказа – отношением к воскрешению человека⁶. Ее, как и термин *личность*, глава института теургии понимает специфически: в противоположность собеседнику, для которого личность⁷ – это невидимая душа, воскрешение которой трудно подтвердить, он воспринимает ее как видимую материальную оболочку, пусть даже восстановленную фрагментарно: «*Каким же путем мы установили пакибытие личности, как не сделав ее восприимлемой для наших органов чувств?*».

Пакибытие воскрешённых описывается ученым-репортером с помощью лексики, принадлежащей к концептуальным полям «Ужас» и «Отвращение», участвующим в создании псевдокарнавализации: *не без содрогания, зеленоватую материю вроде савана, чудовищные морщины, до ужаса отвратительное, трупность ее*

лица, **мумия** и др. Одноименные семы в составе выделенных слов могут быть представлены архисемами (*до ужаса*), гипер- и гипосемами (*саван – погребальное одеяние; чудовищный – вызывающий ужас*), фоновыми семами (*'зеленоватый' – цвет смерти*), эмосемами (*мумия – 'страх'*).

При создании образов *воскрешенных* Брюсов использует прием гротеска, описывая их посредством лексем, называющих несовместимые понятия и принадлежащих к концептуальным полям «Целое» – «Часть», «Жизнь» – «Смерть», «Красота» – «Уродство», «Гениальность» – «Тупость», «естественность» – «Искусственность». Так, в **клетке №1** с именем Гегеля и указанием **его вклада в науку** повествователь видит «*что-то серое, какие-то клубы не то одежды, не то густого тумана. Но из этого тумана поднималась человеческая голова ... То был не труп, но и не живой человек*». Вместо воскресшего гениального ученого перед взглядом ученого – репортера предстает фрагмент тела, способный лишь принимать пищу и с трудом произносить отдельные слова. Псевдокарнавализация при этом вызвана ощущением повествователя, что перед ним музей-паноптикум.

В то же время имена восстановленных исторических персон вместе с их описаниями образуют фигуру деградации: Гегель – автор первой универсальной концепции развития, Нинон де Ланкло – писательница, хозяйка литературного салона куртизанка, Иуда Искариот – предатель Иисуса Христа, что символизирует нравственную деградацию директора института, который заявляет, что эксперимент распространяется на *исключительно выдающиеся личности*. По мнению автора, читатель должен задаться вопросом: «В каком отношении выдающиеся?» Вряд ли последнего из воскрешенных можно отнести к разряду выдающихся в привычном понимании этого слова: «Отличный, превосходный, выделяющийся среди других» [ТСУ], вызывающий восхищение. Воскрешенный Иуда представляет самое жуткое зрелище: в его бесформенном теле с трудом угадываются черты человека: его внешний вид отражает уродливую душу, а постоянные стоны служат свидетельством посмертных мучений совести. Вопреки здравому смыслу, именно его материализацию директор называет *торжеством науки*. На деле же это попрание директором нравственного кодекса ученого, поскольку имя Иуды стало синонимом корысти и низости.

Дискурсивный анализ текста рассказа свидетельствует о том, что в нем присутствуют черты и памфлета, и антиутопии, а пафос произведения обусловлен предостере-

⁶ В связи с идеей пакибытия следует вспомнить религиозно-философское учение русского философа-футуролога Н.Ф. Федорова, важное место в котором занимала идея воскрешения предков. По мнению литературоведа С.С. Никоненко, именно полемика с его работами повлияла на создание рассказа.

⁷ В статье В. Соловьева, написанной для «Энциклопедического словаря» Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона личность определяется как «*внутреннее определение единичного существа в его самостоятельности, как обладающего разумом, волей и своеобразным характером, при единстве самосознания*» [<https://znachenie-slova.ru/личность>]

жением современных писателю ученых от использования непроверенных и необдуманных научных методов. Средствами создания сатиры в произведении служат приемы сарказма, гротеска, контраста, алогизма, абсурда. Антиуто-

пический эффект достигается с помощью таких языковых средств, формирующих подтекст, рассказа, как актуализация фоновой семантики имен числительных, использование интертекстуальных вкраплений, антропонимов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ануфриев А.Е. Футурологические прозрения В. Брюсова в рассказах-антиутопиях начала XX века [Электронный ресурс]. URL: <http://advanced-science.ru/assets/mgr/docs/4...anufriev.pdf> (дата обращения: 17.07.2023).
2. Бастракова М.С. Академия наук и создание исследовательских институтов (Две записки В.И. Вернадского)// Вопросы истории естествознания и техники 1999. № 1.С. 157 — 167.
3. Бахича Э.А. Лингвокультурологический концепт революция в языковой матрице идиостиля А. Аверченко (на примере памфлета «Поэма о голодном человеке») //Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского Филологические науки. 2015. Том 1 (67). № 3. С. 55-60.
4. Бердяев Н.А. Смысл творчества [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vehi.net/berdyayev/tvorch/10.html> (дата обращения: 26.07.2023).
5. Большой академический словарь русского языка. Том 6. М.: Российская академия наук. 2006. с. 659;
6. Брюсов В. Не воскрешайте меня! //Техника-молодежи, 1963, 12, с. 16-17.
7. Брюсов В. Огненный ангел. СПб.: Северо-Запад, 1993.
8. Гассиева В.З. Три автора – три концепции: революция, социализм и будущее человечества в творчестве Е.И. Замятина, А.П. Платонова, М.А. Булгакова / Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова. – Владикавказ, 2012.
9. Даль В. Толковый словарь живаго великорусского языка. Т.3. – СПб, М., 1882.
10. Краткий словарь к Синодальному переводу Библии [Электронный ресурс]. URL: <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/kratkij-slovar-k-sinodalnomu-perevodu-biblii/394> (дата обращения: 20.07.2023).
11. Луначарский А. В. Метаморфоза одного мыслителя Наследие А.В.Луначарского [Электронный ресурс]. URL: <http://lunacharsky.newgod.su> (дата обращения: 26.07.2023).
12. Митрофанов А. Основоположник нейрохирургии Ефрем Мухин изучал воскрешение людей [Электронный ресурс]. URL: https://salik.biz/articles/56751-osnovopolozhnik-neirohirurgii-efrem-muhin-izuchal-voskreshenie-lyudei.html?utm_referrer=https%3A%2F%2Fyandex.ru%2F (дата обращения: 24.07.2023).
13. Примочкина Н.Н. Демонологические сюжеты и образы в художественном мире М. Горького // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. 2020. № 1. С. 113-126.
14. Прокошенкова Л.П., Гецкина И.Б. Дискурсивный анализ и его роль в современной лингвистике Вестник Чувашского университета : Год: 2006. №4. С.451-456.
15. Скрыпник В.Р. Инфернальные типы русской революции. по роману Ф.М. Достоевского «Бесы»//Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2018. № 2-2. С. 42-47.
16. Словарь русского языка, составленный вторым отделением Императорской академии наук. Т.1 СПб, 1895.
17. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. — М.: Сов. энцикл.: ОГИЗ, 1935—1940. (ТСУ)
18. Томский литературный калейдоскоп [Электронный ресурс]. URL: <http://kaleidoscope.library.tomsk.ru/news/news2729/> (дата обращения: 10.07.2023).
19. Чижевский А.Л. Вся жизнь. М.: «Советская Россия», 1974. С. 74—79.
20. Шепелева Ю.Е., Долгина Е.С. Антиутопия как жанр фантастической литературы// Вестник магистратуры.2015. №11. Т.4. С.13 - 15
21. Щавелёв С.П. «Окаянные дни» И.А. Бунина: Политический памфлет или трактат историка? // Наука. Искусство. Культура. 2020. Выпуск 4 (28). С.113-133.
22. Энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://znachenie-slova.ru/sarkazm>. (дата обращения: 07.07.2023).

© Грязнова Анна Тихоновна (grant09@yandex.ru), Логинов Александр Викторович (loginov13av@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ И АРЕАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НАИМЕНОВАНИЙ ЯГОДНЫХ РАСТЕНИЙ И ИХ ДИАЛЕКТНЫХ СИНОНИМОВ В ХАНТЫЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Лельхова Федосья Макаровна

Кандидат филологических наук, ведущий научный
сотрудник, БУ ХМАО-Югры Обскоугорский институт
прикладных исследований и разработок
(г. ХантыМансийск)
lelhovafm@yandex.ru

LEXICO-SEMANTIC AND AREAL CHARACTERISTICS OF THE NAMES OF BERRY PLANTS AND THEIR DIALECT SYNONYMS IN THE KHANTY LANGUAGE

F. Lelkhova

Summary: The article examines the nominations of berry plants and their dialectal synonyms in lexico-semantic and areal aspects. The typology of dialect correspondences is determined. It is stated that there are dialect variants of common words and dialect lexemes that are absent in other dialects and dialects of the Khanty language, this reflects the variability of features relevant to a native speaker in the meaning of the word. The analysis of dialect units made it possible to divide berry phytonyms and their synonyms into 11 synonymous series.

Keywords: Khanty language, dialect synonyms, berry plants, semantics, areal features.

Аннотация: В статье рассматриваются номинации ягодных растений и их диалектные синонимы в лексико-семантическом и ареальном аспектах. Определена типология диалектных соответствий. Констатируется наличие диалектных вариантов общенародных слов и диалектных лексем, отсутствующих в других диалектах и говорах хантыйского языка, это отражает вариантность актуальных для носителя языка признаков в значении слова. Анализ диалектных единиц позволил разделить ягодные фитонимы и их синонимы на 11 синонимических рядов.

Ключевые слова: хантыйский язык, диалектные синонимы, ягодные растения, семантика, ареальные особенности.

Введение

Наименования ягодных растений представляют собой интереснейший пласт фитонимической лексики хантыйского языка. Лексические особенности говоров хантыйского языка по сей день остаются недостаточно исследованными. Целью данной статьи обозначена лексическая типизация хантыйских диалектных наименований ягодных растений, а также описание их ареальных характеристик. Современный хантыйский язык – это прежде всего его диалекты, литературный хантыйский язык еще не сложился, за основу мы взяли казымский диалект, на котором выпускается окружная газета *Ханты ясаң* (Хантыйское слово), издаются словари, учебники, учебно-методические пособия. В зависимости от характера отличий диалектного слова от литературного выделяют следующие типы диалектизмов: *фонетические*, которые отражают особенности звуковой системы говоров, например, в хантыйском – чередование *ө ~ у* (*мөш – муш, төты – туты*), произношение на месте звуков *х, к* в восточных диалектах заднеязычных *х, қ* (*хинт – қынт, хыр – қырах*) и др.; *грамматические*, отражающие особенности грамматического строя диалектов; *лексические*, которые подразделяются на: *собственно-лексические* – местные названия предметов и явлений, имеющие в литературном языке синонимы; *лексико-фонетические* – отражают нерегулярные фонетические особенности; *лексико-словообразовательные* –

слова, имеющие некоторые отличия в словообразовательной структуре по сравнению со словами литературного языка; *семантические*, имеющие иное значение, чем в литературном языке; *лексико-семантические* – диалектные единицы, имеющие одинаковый морфемный состав с соответствующими словами литературного языка, но отличающиеся от них своим значением; *этнографические* – названия предметов и явлений, не имеющие аналогов в литературном языке; *фразеологические* – устойчивые сочетания слов, встречающиеся только в говорах.

Обзор литературы

Фундаментальным трудом по праву считается «Словарь восточно-хантыйских диалектов» Н. И. Терешкина, содержащий богатое собрание диалектного материала [5]. Изучению фитонимической лексики хантыйского языка посвящены научные статьи, в которых отчасти анализируется и диалектный компонент [1, 2, 3]. Но, несмотря на это, можем констатировать, что ягодные фитонимы и их диалектные синонимы не были ранее привлечены в качестве специального объекта научного исследования.

Материалы и методы

Эмпирической базой для исследования послужили

хантыйско-русские словари по диалектам, лексические материалы диалектологических экспедиций. Цель работы определила методы исследования. В его основе лежит общенаучный метод описания, структурного анализа, обобщения, классификации; лингвистические методы (лингвосопоставительный метод, этимологический метод, словообразовательный анализ, лингвокультурологическая интерпретация языковых фактов).

Результаты исследования и их обсуждение

На основе данных типов проведена классификация ягодных диалектных фитонимов хантыйского языка. Типизация представлена в виде таблиц в каждом синонимическом ряду.

Таблица 1.

Синонимический ряд 'ягода'.

Тип	к. <i>вошьцэмут</i> 'ягода'
1. Собственно-лексические диалектизмы	к. <i>вөл</i> 'ягода' к. <i>йохэм вөл</i> , сын. <i>рых</i> , пр. <i>рэх</i> , ш. <i>йохэм рых</i> 'боровая ягода', <i>йохэм вошьцэмут</i> 'боровая ягода' в. ул. <i>йахэм ул</i> , с. <i>канэк сын.</i> , ш. <i>лэвэпса</i> , сын., ш. <i>унт лэвэпса</i> .
3. Лексико-фонетические (фонетические) диалектизмы	сын. <i>вошьцэм өт</i> / <i>вошьцэмөт</i> / ср.об. <i>вошьцимот</i> ; <i>вошьцөт</i> / <i>вошьцут</i> / <i>вошьцот</i> ; в. <i>ваньтьэм от</i> / с. <i>ваньтьэм өт</i> / с. <i>ваньтьэм өт</i> ; с. <i>вошьцэм</i> / <i>ваньтьэм</i> 'ягода (букв. собранное)'; сын. <i>рых</i> , пр. <i>рэх</i> , ср.об. <i>рих</i> ; к. <i>вөл</i> (<i>ампвөл</i>), ср.об. <i>амп вот</i> . в. <i>йахэм ул</i> 'водяника', сын. <i>йохэм рых</i> . <i>йохэм вошьцэмут</i> 'боровая ягода'.
4. Лексико-семантические диалектизмы	к. <i>йохэм вошьцэмут</i> 'брусника', сын. <i>йохэм рых</i> , ср-об. <i>ёхым рих</i> , <i>йохэм вошьцэмөт</i> / <i>йохэм вошьцэмут</i> (букв. 'боровая ягода', в. <i>йахэм ул</i> / с. <i>йохэм вошьцэм өт</i> 'боровая сосновая ягода' (брусника, толокнянка, голубика, черника, водяника). с. <i>канэк 'ягода'</i> , 'брусника'.

Наименование *ягода* представлено в хантыйском языке 11 диалектизмами. Общим названием ягод в диалектах хантыйского языка служит слово *вошьцэмут* (фонетические варианты с разными степенями стяжения и фонетических огласовок в зависимости от говора представлены под цифрой 3 в таблице). Второй компонент *вөл*, *рых*, *ул* используется в диалектах для обозначения общего названия 'ягода' и определяет вид растения.

Однокомпонентная лексема *рых* созвучна с фонетической вариацией пр. *рэх* 'ягода'. Лексемы в. ул 'ягода', ср-об. *вот*, аз. *вул* (*ампул*) / *вошь* являются лексико-фонетическими диалектизмами, соответствующими к. *вөл*. Однокомпонентная единица с. *канэк* 'ягода', 'брусника' характерна для сургутского диалекта хантыйского языка: с. *амп канэк* 'толокнянка' (букв.: 'собачья ягода'). Общевиновым словом для наименований ягод, растущих

в борах, являются лексемы *йохэм рых* / *ёхым рих*, *йохэм вошьцэмөт* / *йохэм вошьцэмут* (букв. 'боровая ягода'. В казымском диалекте наименование *йохэм вошьцэмут* относится к бруснике.

Таблица 2.

Синонимический ряд 'водяника'.

Тип	к. <i>ампвөл</i> 'водяника (собаки ягода)'
1. Собственно-лексические диалектизмы	в. <i>нъёхсул</i> (букв. 'соболя ягода'), сын. <i>амп рых</i> , <i>йохэм рых</i> в. <i>мёнкэм ики ул</i> 'медведя старика ягода', <i>мёнкул</i> 'лесного существа ягода', с. <i>мйкэл</i> .
2. Лексико-словообразовательные диалектизмы	в. <i>мёнкэм ики ул</i> 'водяника (медведя старика ягода' / <i>мёнкул</i> 'лесного существа ягода'.
3. Лексико-фонетические (фонетические) диалектизмы	ш. <i>амп рых</i> , пр. <i>амп рэх</i> , к. <i>ампвөл</i> , ср.об. <i>амп вот</i> , в. <i>йахэм ул</i> 'водяника', сын. <i>йохэм рых</i> .
4. Семантические диалектизмы	в. <i>йм ул</i> / с. <i>амп канэк</i> 'толокнянка'.

Данный синонимический ряд, наблюдаемый в обозначении ягоды водяника, представлен в хантыйском языке 7 диалектизмами: к. *ампвөл* в. *нъёхсул* (букв. 'соболя ягода'), сын. *амп рых* первый компонент которых указывает на субъекта, употребляющего водянику в качестве пищи. Диалектная основа с. *мйкэл* характерна для языка сургутской группы ханты, в ваховском водяника – *мёнкул* 'лесного существа ягода', *мёнкэм ики ул* 'водяника (медведя старика ягода)', данные диалектные единицы отличаются своим составом.

Лексемы *мёнкэм ики ул*, *мёнкул* в качестве наименований ягоды водяника отсутствуют в лексикографических изданиях. Некоторые современные информанты считают, что ягода *мёнкэм ики ул*, *мёнкул* переводится как водяника. В словаре в. *мёнкэм юх* 'кустарниковое дерево с черными ягодами' (не уточняется, какие именно ягоды, какое кустарниковое дерево) [5, 264]. Предоставлен информантами перевод *мёнкул* 'нечто страшного ягода', (вах., вас.) *мёнк* 'злой дух', *мёнк* (*сал*, с. *леший*); (вах., вас.) *мёнкэм*, *нъэрхилтэ мёнкэм* 'змея'. Лексические единицы в. *йм ул* / с. *амп канэк* имеют значение 'толокнянка', в казымском и шурышкарском диалектах *ампвөл* / *амп рых* являются наименованием водяника.

Таблица 3.

Синонимический ряд 'черника'.

Тип	к. <i>сэвэмса</i> 'черника'
1. Собственно-лексические диалектизмы	в. <i>сёйул</i> , с. <i>сэвэмса</i> , / с. <i>сэвэмс</i> . с. <i>йохэм вошьцэм өт</i> , в. <i>йахэм ул</i> 'боровая ягода'.
2. Лексико-словообразовательные диалектизмы	каз. <i>сэвэмса</i> 'черника', сын. <i>сэвэмса</i> , в. <i>сёйул</i> , с. <i>сэвэмса</i> .
3. Лексико-фонетические (фонематические) диалектизмы	сын. <i>сэвэмса</i> , с. <i>сэвэмса</i> , сын. <i>йохэм вошьцэм өт</i> / с. <i>йохэм вошьцэм өт</i> , в. <i>йахэм ул</i> 'боровая ягода'.

В северных диалектах название ягоды *сэвэлса* / *сэвэмса*. Как считают носители сынского диалекта, ягода так называется, потому что листья и стебель кустарника растут переплетаясь, сын. *сэващлэт*, с. *сэвты* 'переплетаться', 'плести', в названии заложен глагол действия + суффикс глагольного действия =*эпсы* / =*эмсэ*). По информации Куниной Л.Е. черника так называется, потому что похожа цветом на золу, сизоватого цвета: *сэй* 'зола', 'пепел', 'уголь', ул 'ягода'. По мнению Прасиной Е.В., ягода черника темная, почти черная по сравнению, например, с голубикой, цвета пепла (одно из значений слова *сэй* 'пепел'), поэтому так называется черника. Номинация кустарника мотивировано также и местом произрастания ягоды, её называют сын. *йохэм воньцэм от*, с. *йохэм воньтэм т*, в. *йахам ул* 'боровая ягода'.

Таблица 4.

Синонимический ряд 'голубика'.

Тип	к. <i>тохтаңвөл</i> 'голубика'
1. Собственно-лексические диалектизмы	сын. <i>тохтаң рых</i> 'лопающаяся ягода', сын. <i>восты рых</i> (букв. 'синяя / зелёная ягода'), <i>йохэм рых</i> / <i>ёхым рых</i> , с. <i>лэник</i> / <i>лэник</i> , <i>тэхтаң ул</i> .
Фонетические диалектизмы	каз. <i>тохтаңвөл</i> , ср.-об. <i>тохтаң вот</i> , <i>тэхтаң ул</i> .

В хантыйском языке название голубики сын. *тохтаң рых* 'лопающаяся ягода', По словам жителей реки Сыня голубика получила своё название потому, что, после того, как ягода созреет, её кожица становится тонкой и при сборе лопается. В ваховском диалекте есть глагол *тахта*, *тәхи тахта* 'рваться, лопаться', 'отрываться'. Следовательно, в основе номинации лежит глагол действия *тохты* 'рваться, лопаться'. Голубику ханты именуют и боровой ягодой *йохэм рых* / *ёхым рых*. В основе следующего наименования ягоды сын. *восты рых* (букв. 'синяя / зелёная ягода') лежит характеристика, основанная на установлении сходства денотата по цвету. В сургутском диалекте голубика – *лэник/лэник*, происхождение лексемы не ясно. Выявлено шесть диалектных номинаций многолетней ягоды, в которых задействованы основосложение, словосложение и семантический способ.

Таблица 5.

Синонимический ряд 'клюква'.

Тип	к. <i>хумайсвөл</i> 'клюква (кочки ягода)'
1. Собственно-лексические диалектизмы	сын. <i>кал рых</i> (букв.: болото ягода), ш. <i>сота рых</i> 'болотная ягода', <i>ьарсув рых</i> 'ягода, [растущая] на сфагнуме', ш. <i>ьурэм рых</i> (букв.: лесотундра ягода), пр. <i>лөпта рэх</i> (букв.: низина ягода), в. <i>тархул</i> 'журавлиная ягода', в. <i>пән / с. пан.</i> , сын. <i>хөмалы рых</i> (разновидность клюквы) (букв.: вогнутость ягода), сын. <i>хөмэс рых</i> (разновидность клюквы) (букв.: кочка ягода).

Тип	к. <i>хумайсвөл</i> 'клюква (кочки ягода)'
3. Лексико-фонетические	в. <i>пән / с. пан.</i> ; сын. <i>хөмэс рых</i> (разновидность клюквы) (букв.: кочка ягода), <i>хумайсвөл</i> .

Данный синонимический ряд, применяемый в обозначении клюквы, представлен в языке 10 диалектизмами. В восточных диалектах наличествует однокомпонентная единица в. *пән / с. пан*. Двухкомпонентные единицы *хөмэс рых*, *кал рых* (букв.: болото ягода), ш. *сота рых* 'болотная ягода', *ьарсув рых* 'на сфагнуме [растущая] ягода', ш. *ьурэм рых* (букв.: лесотундра ягода), пр. *лөпта рэх* (букв.: низина ягода), в. *тархул* 'журавлиная ягода' (журавль обитает на болоте), обозначающие клюкву, мотивированы местом произрастания фитонима. Компонент *тарх* 'журавль' в составе ваховского диалектизма также определяет место произрастания ягоды (журавль обитает на болоте). Таким образом, мотивационным признаком номинации является место произрастания фитонима – болото, в сынском диалекте мотивационный признак – форма растения *хөмалы рых* (букв.: вогнутость ягода). На реке Сыня – *хөмалы рых*, *хөмэс рых* – это разновидности клюквы, некрупная, продолговатой формы, не употребляют в пищу.

Таблица 6.

Синонимический ряд 'толокнянка'.

Тип	к. <i>хиш вөл</i>
1. Собственно-лексические диалектизмы	сын. <i>лүк рых</i> 'толокнянка (букв.: глухарина ягода)', сын. <i>лүк лэты рых</i> (букв. 'ягода, которой питаются глухари'), ин <i>икев воньцот</i> 'медвежья ягода' (букв. 'собираемое стариком-медведем'), <i>моми рых</i> (букв. 'лесных существ ягода'), в. <i>йэман воньцот</i> 'почитаемая ягода', в. <i>ймп ул</i> , с. <i>амп канэк</i> 'толокнянка' (букв.: 'собачья ягода').
4. Лексико-семантические диалектизмы	в. <i>ймп ул / с. амп канэк</i> 'толокнянка' / к. <i>ампвөл / ш. амп рых</i> 'водяника'.

Выявлено 5 диалектизмов. По информации Каксиной Е.Д. в казымском диалекте толокнянка (медвежья ушко) *хиш вөл*, ягода растёт в бору, на песчаном месте, внешне похожа на бруснику, мотивационный признак 'место произрастания растения'. В сынском диалекте толокнянка номинируется как 'ягода медведя', при этом употребляется сакральное имя зверя: сын. ин *икев воньцоты от*, ин *икев лэты от* 'толокнянка', *моми рых*. Двух- и трёхкомпонентные единицы *лүк рых*, *лүк лэты рых*, ин *икев воньцоты от* и др., обозначающие толокнянку, мотивированы «названием птицы, животного, у которого ягода выступает источником питания». Лексические диалектизмы восточных групп ханты, обозначающие толокнянку в. *амп ул*, с. *амп канэк* 'толокнянка' (букв.: 'собачья ягода'), а также наименования ин *икев воньцот* 'медвежья ягода' (букв. 'собираемое стариком-медведем'), *моми рых* указывают на несъедобность ягоды, так как это ягода хищных лесных зверей, её нель-

зя собирать, *моми* – одно из сакральных имён животных. Диалектизмы, зафиксированные в речи восточных ханты *в. амп ул, с. амп канэк* 'толокнянка' (букв.: 'собачья ягода') имеют диалектные параллели, которые в говорах северных диалектов обозначают водянику.

Таблица 7.

Синонимический ряд 'морошка'

Тип	к. <i>мөрәх</i> 'морошка'
1. Собственно-лексические диалектизмы	с. <i>мёрэңк с. қанқи. сын. ин икен лэты օт</i> 'медвежья ягода (букв.: старика еда).
3. Лексико-фонетические (фонематические) диалектизмы	к. <i>мөрәх сын. мураҳ в. морәқ, / с. мёрэңк</i>

Для обозначения морошки в хантыйском языке используется 6 диалектных единиц, Диалектная единица *қанқи* 'морошка', состоящая из непроизводной основы, характерна только для сургутских ханты. Слова к. *мөрәх, сын. мураҳ в. морәқ, / с. мёрэңк* являются фонетическими диалектизмами, они отражают особенности звуковой системы говоров хантыйского языка. В сынском диалекте повсеместно сохранилось сакральное наименование морошки – ягода старика *ин икен лэты օт* 'медвежья ягода (букв.: старика еда). Семантический способ образования наименования морошки можно объяснить мотивировочным признаком – морфологическое строение растения: в плодах ягоды морошки присутствуют косточки, которые при поедании издают звуки хрустения.

Таблица 8.

Синонимический ряд 'малина'

Тип	к. <i>вөщвөл</i> 'малина'
1. Собственно-лексические диалектизмы	<i>сын. йивпօхийэн вөщэм օт</i> (букв. 'сыном медведем собранное'), <i>ин икен вөщтօт</i> (букв. 'собираемое стариком медведем'). <i>ш. мойпәр вөщтот, в. ньёхәс морәқ / юг. ньёвәс мёрэңү</i> (букв. 'ягода соболя'). <i>в. қотәх морәқ</i> (букв. 'ягода халея, чайки') (д. Сосновый бор), <i>путьки морәқ</i> 'птички морошка'. <i>с. мёрэңк қәңқи / с. мёрәс қәңқи</i> 'малина'.
Фонетические диалектизмы	<i>в. ньёхәс морәқ / юг. ньёвәс мёрэңү</i> (букв. 'ягода соболя'), <i>к. вөщвөл / аз. вуцвул / ср-об. усь вот.</i>

Название ягоды малины представлено в языке 12 диалектизмами. Этимология монолексемного диалектизма *вөщвөл* восходит к слову *вөщ* в составе слова *вөщ нуви* – июль (в июле плодоносит малина), фонетически созвучным ему является диалектизм азовского говора шурышкарского диалекта *вуцвул*. Фонетическим диалектизмом является слово ср-об. *усь вот*. Мотивировочным признаком указанных номинаций является время плодоношения. Лексическая единица *с. м рәңк қәңқи / с. м рәс қәңқи* 'малина' в дословном переводе представляется как 'мо-

рошковая ягода' – ягоды малины по форме похожи на морошку. Следовательно, мотивационным признаком образования в диалектных названиях данного растения является принцип внешней схожести плода малины с северной ягодой морошкой. У северных ханты дикая малина – ягода священного животного, в состав наименования входят два сложных слова: *сын. йивпօхийэн вөщэм օт* (букв. 'сыном медведем собранное'), *ин икен вөщтօт* (букв. 'собираемое стариком медведем'). В шурышкарском диалекте зафиксировано наименование *мойпәр вөщтот*. На территории проживания восточных ханты дикая малина именуется как ягода соболя: *в. ньёхәс морәқ / юг. нь вәс м рәңү* (букв. 'ягода соболя'). Наименованием *ин икен вөщтօт* (букв. 'собираемое стариком медведем') сынские ханты называют ягоду морошку, малину, толокнянку, княженику (поленику).

Ваховские ханты названием *в. пүтьки морәқ* обозначают и малину, и землянику. Наименованием *в. ньёхәс морәқ* ваховские ханты называют малину, а сургутские ханты фонетически созвучными вариантами обозначают как княженику, так и малину: *с. ньёхәс мөрәңү* княженика, *юг. Нь вәс м рәңү* малина (букв. 'ягода соболя'). В словаре восточно-хантыйских диалектов не зафиксировано наименование малины – *в. қотәх морәқ*. В современных словарях наименование *пүтьки морәқ* для обозначения малины отсутствует, нет и лексемы *қотәх морәқ* [4].

Таблица 9.

Синонимический ряд 'княженика'

Тип	к. <i>щицкивөл</i> 'княженика'
1. Собственно-лексические диалектизмы	<i>сын. щицки рых</i> 'княженика, поленика', <i>йивпօхийэн вөщэм օт</i> (букв. 'сыном медведем собранное'), <i>ин икен вөщтօт</i> (букв. 'собираемое стариком медведем'), <i>ш. мойпәр вөщтот, ср-об., тр.-юг. нь хәс м рәңү</i> 'княженика' (букв. 'соболя морошка'), <i>с. ай м рәңк / к. ай мөрәх</i> (букв. 'небольшая морошка').
Фонетические диалектизмы	<i>к. вөщвөл / аз. вуцвул, к. щицки вөл / ср-об. щицки вот, с. ай м рәңк / к. ай мөрәх</i> княженика (букв. 'небольшая морошка').

Для обозначения лесных ягодных растений – княженики, поленики, костяники, дикой земляники используется десять лексических единиц. Основным признаком номинации указанных ягод является «название птицы, животного, у которого ягода выступает источником пищи». Семантический способ образования следующего названия ягоды можно объяснить двумя мотивировочными признаками: размер ягоды (ягоды княженики, костяники значительно меньше морошки) и форма ягоды (внешнее сходство княженики с морошкой): *к. ай мөрәх* (букв. 'небольшая морошка'). В основе номинации лежит форма плода, так как ягоды княженики имеют внешнее сходство с ягодой морошки, что и явилось мотивировоч-

ным признаком.

Таблица 10.

Синонимический ряд 'можжевельник'.

Тип	к. –
1. Собственно-лексические диалектизмы	сын. <i>меңк йӱх рых, меңк рых</i> 'ягоды менка (мифического существа)'; сын. <i>йэмән рых, в. ләк ул, с. лүк канәк. тр.-юг. лүк тәхрән йуҫ</i> 'можжевельник' (букв. 'глухарь хвойный куст').
4. Лексико-семантические диалектизмы	сын. <i>йэмән рых</i> 'можжевельник, толокнянка'; сын. <i>меңк рых</i> 'можжевельник, жимолость'.

Выявлено 6 диалектных наименований. Ягоды можжевельника ваховские и сургутские ханты именуют ягодой глухаря: *в. ләк ул, с. лүк канәк*. В словаре восточно-хантыйских диалектов приведена словоформа растения тромьюганского говора сургутского диалекта *лүк тәхрән йуҫ* 'можжевельник' (букв. 'глухарь хвойный куст') [Терешкин 1981: 240]. Ханты реки Сыня считают можжевельник *меңк йӱх рых, меңк рых* 'ягоды мифического существа'. Можжевельник так же, как и толокнянка, относится к священным ягодам природы.

Таблица 11.

Синонимический ряд 'вороний глаз'.

Тип	к. – <i>вурт вөл сөм</i> 'букв.: лесного существа ягодка'
1. Собственно-лексические диалектизмы	сын. <i>моми рых</i> 'вороний глаз (букв.: ягода лесных существ, хищных животных)'; <i>в. ынь ул</i> 'духа смерти ягода'.

Ваховские ханты растение вороний глаз имеют *ынь ул* 'духа болезней (смерти) ягода'. Для сравнения, шурышкарские, а также ханты реки Сыня, также называют ягоду *моми рых* 'ягода лесных существ, хищных животных'. На территории проживания казымских ханты несъедобные ягоды (волчья ягода, вороний глаз) именуют как *вурт вөл сөм* 'букв.: лесного существа ягодка'. Наименование *вороньего глаза* в диалектологических словарях хантыйского языка отсутствует, в основе мотивированного признака слова лежит мифологический мотив.

Заключение

В ходе анализа было выявлено, что наибольшее количество ягодных диалектизмов входит в первый лексический тип «собственно-лексические диалектизмы», что составило 86,4 % от общего количества анализируемых лексических единиц. Лексико-фонетических (фонемати-

ческих) диалектизмов насчитывается 32 единицы, что составляет 35,5 % от общего числа рассмотренных лексических единиц. 12,2% занимает лексический тип «лексико-семантические диалектизмы», включенные туда фитонимы в отличие от казымского диалекта, имеют иное значение. К фонетическим диалектизмам мы отнесли 13 лексем, что составляет. В анализируемой тематической группе «ягодные растения» обнаружены 5 лексико-словообразовательных диалектизмов. В хантыйском языке развита диалектная синонимия, в народной речи часто одно и то же растение имеет несколько наименований – в зависимости от того, какой именно признак положен в основу номинации. Некоторые диалектные названия ягод наблюдаются только в сургутском диалекте хантыйского языка, в других диалектах они не встречаются, не являются общехантыйскими словами (*канәк, канки, мākәл, лэник/лэник, лүк тәхрән йуҫ* и др.). Наименования ягод *в. ньәхсул* (букв. 'соболя ягода'), *в. мөнкәм ики ул* 'медведя старика ягода', *мөнкул* 'лесного существа ягода', *в. сәйул, тронь ул* 'красная смородина', *лоҫән ул* 'рябина', *ынь ул* 'духа болезней ягода' распространены на территории проживания ваховских ханты. В сынском диалекте к лексико-семантическим диалектизмам, имеющим особое, несвойственное общенародному употреблению, значение, мы отнесли следующие: *вöstы рых* (букв. 'синяя / зелёная ягода'), *хәмалы рых* (разновидность клюквы) (букв.: вогнутость ягода), *моми рых* (букв. 'лесных существ ягода'), *меңк йӱх рых, меңк рых* 'ягоды менка (мифического существа)'. Выяснено, что данные слова не имеют эквивалентов в других диалектах хантыйского языка.

Многие названия ягод в диалектах являются общехантыйскими. Так, общехантыйские наименования *в. тахтән ул / к. тохтаң вөл, в. йахам ул / к. йохәм воньцәм ул, с. сәвәмсә / к. сәвәпсы, в. әмп ул / к. амп вөл, пүтьки морәнк / ср.об. щипки вот* и др. также широко распространены в других диалектах хантыйского языка.

Список сокращений и условных обозначений

аз. – азовский говор хантыйского языка; в. – ваховский диалект хантыйского языка; к. – казымский диалект хантыйского языка; пр. – приуральский диалект хантыйского языка; с. – сургутский диалект хантыйского языка; ср.об. – среднеобской диалект хантыйского языка; сын. – сынский диалект хантыйского языка; ш. – шурышкарский диалект хантыйского языка; тр.-юг. – тром-юганский говор сургутского диалекта хантыйского языка; юг. – юганский говор сургутского диалекта хантыйского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Диалектологический атлас уральских языков, распространенных на территории Ямало-Ненецкого автономного округа / Н.Б. Кошкарева [и др.] / под ред. Н.Б. Кошкаревой. Калининград: Изд. Дом «РОСТДОАФК», 2017. 256 с.

2. Лельхова Ф.М. Мотивационные признаки номинаций дикорастущих ягодных растений в хантыйском языке: этнолингвистический анализ // Теоретическая и прикладная лингвистика. – 2021. – Вып. 7. – № 4. – С. 77-85.
3. Лельхова Ф.М. Этнолингвистический анализ наименований ягодных растений в восточных диалектах хантыйского языка // Теоретическая и прикладная лингвистика. – 2022. – Вып. 8. – № 4. – С. 65-73.
4. Прасина М.А. Картинный словарь хантыйского языка (ваховский диалект). СПб., Филиал изд-ва «Просвещение». 2002. 190 с.
5. Терешкин Н.И. Словарь восточно-хантыйских диалектов. – Л.: 1981. 544 с.

© Лельхова Федосья Макаровна (lelhovafm@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОАКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ О Л. СЛУЦКОМ В КАЧЕСТВЕ ТРЕНЕРА КИТАЙСКОГО ФУТБОЛЬНОГО КЛУБА

Ли Цзяхэн

Аспирант, Южно-Уральский государственный
университет (г. Челябинск)
540478876@qq.com

LINGUISTIC, PRAGMATIC, AND
AXIOLOGICAL CHARACTERISTICS
OF RUSSIAN-LANGUAGE MATERIALS
ABOUT L. SLUTSKY AS A COACH OF
CHINESE FOOTBALL CLUB

Li Jiaheng

Summary: The paper analyses linguistic, pragmatic, axiological characteristics of publications in the Russian-language sports mass-media about L. Slutsky as a coach of the Chinese football club. At the pragmatic level a strategy of constructing the coach's image is singled out. This strategy is realised through the following tactics: exaggeration, rhetorical exclamation, glorification, metaphorization, implementation of ethnic stereotypes. At the axiological level the value dominants are human qualities, professionalism, and dedication to the profession of L. Slutsky. Anti-values are the desire to earn a lot of money, a negative attitude towards Russian coaches in unfriendly countries.

Keywords: sports discourse, football, L. Slutsky, pragmatics, axiology.

Аннотация: Статья посвящена анализу лингвопрагматических и лингвоаксиологических характеристик публикаций в русскоязычных спортивных изданиях о Л. Слуцком в качестве тренера китайского футбольного клуба. На лингвопрагматическом уровне выделяется стратегия конструирования имиджа тренера, которая реализуется через следующие тактики: преувеличения, риторического восклицания, героизации, метафоризации, реализации этнических стереотипов. На лингвоаксиологическом уровне ценностными доминантами являются человеческие качества, профессионализм, преданность профессии Л. Слуцкого. Антиценности – это желание заработать много денег, отрицательное отношение к российским тренерам в недружественных странах.

Ключевые слова: спортивный дискурс, футбол, Л. Слуцкий, лингвопрагматика, лингвоаксиология.

Введение

Футбол является одной из сфер деятельности человека, которая привлекает внимание как профессионалов, так и обывателей: страна следит за успехами национальной футбольной команды (независимо от результатов на турнирах различного уровня), обсуждает достижения и провалы мастеров кожаного мяча, дискутирует о соответствии доходов спортсменов их показателям, интересуется подробностями личной жизни футболистов. Не менее обсуждаемыми становятся факты, касающиеся деятельности тренеров и игроков за рубежом. Так, российские СМИ активно пишут о деятельности Л.В. Слуцкого в качестве главного тренера китайского футбольного клуба «Шанхай Шэньхуа».

Интерес подобного рода детерминирован общим геополитическим и социокультурным контекстом, расширением и углублением сотрудничества России и Китая в разных сферах, экспортом и импортом различного вида товаров и услуг. Не вызывает сомнения тот факт, что российские средства массовой информа-

ции активно обсуждают данное назначение, следят за карьерой Л. Слуцкого в китайском футбольном клубе, приводят его мнение и комментарии коллег по цеху об этом сотрудничестве.

Российские спортивные онлайн- и офлайн-издания предоставляют лингвистам неисчерпаемый источник материала для анализа. Так, ученые обращаются к изучению случаев нарушений культуры речи спортивными журналистами [4], анализируют функционирование устойчивого словосочетания железный человек [6], описывают историю газеты «Спорт-Экспресс» [1], представляют обзор журналистских и рекламных практик в спортивном медиатексте [2], проводят сравнение спортивных агентивов женского рода в русском и английском языках [5].

Целью настоящего исследования является описание лингвопрагматических и лингвоаксиологических характеристик материалов изданий «Чемпионат», «Спорт-экспресс» (СЭ), Sportbox.ru, Sports.ru, посвященных деятельности Л. Слуцкого на посту главного тренера китайского футбольного клуба.

Леонид Слуцкий: кто он?

Л. Слуцкий является всемирно признанным футбольным тренером, который работал с такими известными клубами высшего дивизиона, как «Крылья Советов», «ЦСКА» (Москва), «Халл Сити» (Англия), «Витесс» (Нидерланды), «Рубин». С 2015 по 2016 года Л. Слуцкий являлся главным тренером сборной России. В настоящее время он работает в качестве главного тренера китайского футбольного клуба из Шанхая «Шанхай Шэньхуа». Благодаря своему уникальному тактическому видению и стилю тренировочного процесса, глубокому пониманию футбола и инновационным тактикам Л. Слуцкий трижды выигрывал чемпионат России (2013, 2014, 2016), дважды кубок России (2011, 2013) и Суперкубок России (2013, 2014). В мировом футбольном сообществе он является авторитетным специалистом, дипломатичным тренером и умеет выстраивать дружеские отношения внутри команды. Достижения Л. Слуцкого были замечены за рубежом, куда он был приглашен на должность главного тренера футбольных клубов «Халл Сити» (Англия) и «Витесс» (Голландия). Благодаря своему неординарному видению игры «ЦСКА» под руководством Л. Слуцкого в 2009 году впервые в своей истории вышли в плей-офф Лиги Чемпионов – второго по значимости футбольного турнира после Кубка мира по футболу.

Китай как один из крупнейших футбольных рынков в мире, стремится повысить свою международную конкурентоспособность за счет привлечения высококлассных специалистов. В последние годы в Китае проводятся масштабные реформы и инвестиции с целью развития местных талантов и привлечения международных известных тренеров и игроков. В этом контексте Л. Слуцкий был нанят в качестве главного тренера одного из лучших футбольных клубов Китая «Шанхай Шэньхуа», что является значимым событием для китайского футбола.

Назначение Леонида Слуцкого на должность главного тренера «Шанхай Шэньхуа» китайские болельщики восприняли достаточно спокойно. Дело в том, что иностранные тренеры в китайском футболе – дело обычное, а их смена происходит часто, к чему болельщики успели привыкнуть. Однако после ряда значимых для «Шанхай Шэньхуа», серии без поражений 13 матчей отношение к Леониду Слуцкому становится более внимательным и теплым. Дело в том, что Леонид Слуцкий является харизматичным человеком, имеет особое очарование и значительную медийность за счет участия в различных развлекательных шоу в России. Отношение к Л. Слуцкому в Китае укрепляется за счет особого отношения китайцев к историям об известных личностях. Так китайцам очень нравится история, как Леонид Слуцкий в годы своей молодости спас с дерева кошку в Волгограде, тем более символом клуба «Шанхай Шэньхуа» является леопард. Китайцы известны своей любовью к символиз-

му, поэтому для «Шанхай Шэньхуа» Слуцкий тоже своего рода спаситель. Еще с клубом «Рубин» Л. Слуцкий записывал новогоднее поздравление, в котором они спели новогоднюю песню. Это также очень нравится китайцам, так как они любят русские песни. Вышеперечисленные факторы позволяют сделать вывод о достаточно теплом отношении китайских футбольных фанатов к Леониду Слуцкому.

Под руководством Леонида Слуцкого китайский клуб «Шанхай Шэньхуа» набрал более 30 очков и находится на первом месте в таблице футбольного чемпионата Китая. Следует отметить серию из 13 матчей без поражений, что достаточно редко происходит не только в китайском, но и в мировом футболе. Очевидно, что Леонид Слуцкий нашел подход к китайской команде, под его руководством у них получается достигать поставленных задач. Успешный тренерский опыт и достижения в футболе придают Л. Слуцкому авторитет, а харизма и особое отношение к игрокам настраивает команду на покорение новых высот китайского футбола. В качестве рабочей гипотезы настоящего исследования выдвигается тезис о том, что одной из наиболее распространенных характеристик Л. Слуцкого как тренера является оценка его профессионализма и опыта. В статьях подчеркивается его успешный тренерский опыт и победы китайской футбольной команды, что придает ему авторитет и делает его интересным объектом для обсуждения.

Лингвопрагматические характеристики

Лингвопрагматический анализ публикаций в СМИ, посвященных той или иной социально значимой проблеме, дает возможность исследователю поместить лингвистические изыскания в широкий экстралингвистический контекст. Лингвопрагматика позволяет выявить прагматический потенциал высказывания, реализуемого через совокупность стратегий и тактик. В анализируемом материале деятельность Л. Слуцкого в качестве главного тренера китайского футбольного клуба репрезентирована стратегией конструирования имиджа тренера, когда по-разному оцениваются мотивы, настоящее и будущее руководителя является «Шанхай Шэньхуа». Данная стратегия представлена следующими тактиками.

1. Тактика преувеличения, когда деятельность субъекта в одной сфере экстраполируется на его участие в других областях: *Полузащитник «Акрона» Солтмурад Бакаев в разговоре «СЭ» отреагировал на успехи Леонида Слуцкого в Китае. «Рад за Леонида Викторовича. Связь не поддерживаем, но слежу за его работой в Китае. Могу пожелать только удачи! Слуцкий хорош и в роли тренера, и в роли ведущего. Наблюдал за его активностью в медиасреде. А как же не смотреть, если он везде? Его чувство юмора иногда заходит, иногда нет, ха-ха. Что-то общее с ним не вспомню. Давно уже было»,*

– сказал Бакаев «СЭ»¹.

2. Тактика риторического восклицания, которая по своим прагматическим характеристикам близка к предыдущей тактике, но в данном случае оценку действиям субъекта дает не коллега по профессиональной деятельности, а журналист (издание): *Слуцкий переписал историю! От игры его команды в восторге миллиард человек*².
3. Тактика героизации, когда субъекту приписываются архетипические черты, характерные для его культуры: *Слуцкий царит в Китае! Его команда продлила суперсерию на 90+9-й минуте*³.
4. Тактика метафоризации, когда через образное представление описываются возможности и умения субъекта: *В последние несколько лет Леонид Викторович не боялся новых приключений. Поэтому меня это не удивило. Он большой молодец, что пробует. Он своей профессиональной деятельностью раздвигает рамки сознания*⁴.
5. Тактика реализации этнических стереотипов, когда деятельность субъекта интерпретируется в контексте национальной принадлежности акторов спортивного дискурса, в уничижительной форме выражается отношение к обсуждаемой ситуации: *Александр Мостовой заявил, что не следит за работой Леонида Слуцкого в Китае. «Я не слежу за Слуцким. Чемпионат Монголии, или как там, неинтересен», – сказал Мостовой*⁵.

Лингвоаксиологический анализ дает возможность не только проанализировать лингвистическую составляющую текста, но и выявить ценности и антиценности, характерные для героев публикуемых материалов.

Ценностный компонент в анализируемом материале представлен описанием качеств Л. Слуцкого не как тренера, а как человека, что очень важно для профессиональной самореализации личности, особенно когда

начинается новый виток карьеры и в иноязычной среде: *Министр спорта Татарстана пожелал Леониду Слуцкому удачи в «Шанхай Шеньхуа». «Переписываемся со Слуцким. Когда узнал, что он уезжает, написал ему: «Нихао!». Он очень позитивный человек, открытый. Сделал много для «Рубина». Рад, что он нашел себя после паузы. Слуцкий – востребованный тренер. Он очень коммуникативный, найдет себя и в Китае», – сказал Владимир Леонов*⁶.

Аксиологическая составляющая в представленных публикациях реализована через противопоставление карьеры тренера (ценность) и повышенной медиаактивности, которую Л. Слуцкий стал проявлять после ухода из футбольного клуба «Рубин» (антиценность): *Мне кажется, отъезд в Китай после довольно продолжительного отрезка без тренерской работы позволил ему полностью сосредоточиться на творчестве и не размениваться (в первую очередь – эмоционально) на посторонние для главного дела вещи. Поразвлекался, поэкспериментировал со всякими шоу в YouTube, был там просматриваем и неоднозначно обсуждаем – а теперь пришло время возвращаться в профессию*⁷.

Однако для Л. Слуцкого наиболее приоритетным является тренерская работа, а перерыв в карьере равносильно для него профессиональному выгоранию. Спустя год после начала работы в Китае главный тренер «Шанхай Шеньхуа» пришел в привычную для него физическую форму и стабильное эмоциональное состояние: *Тренер – такая вещь, что иногда очень сильно выгораешь. Я себя ни в коем случае не сравниваю, но есть примеры успешных специалистов, которые тоже говорят о необходимости паузы. Когда выгораешь, кажется, что если делаешь шаг на футбольное поле, то произойдет разрыв сердца, а когда чуть-чуть отдыхаешь, то уже бьешь копытотом и жаждешь тренерской работы. Года мне хватило, чтобы восстановить энергетику», – сказал Слуцкий*⁸.

1 Халимхонова З. «Как не следить за Слуцким, если он везде? Он хорош и в роли тренера, и в роли ведущего». URL: <https://www.sport-express.ru/football/china/news/bakaev-otreagiroval-na-uspehi-sluckogo-v-kitae-2235476/> (дата обращения: 25.07.2024).

2 Почежирцев С. Слуцкий переписал историю! От игры его команды в восторге миллиард человек. URL: https://news.sportbox.ru/Vidy_sporta/Futbol (дата обращения: 22.05.2024).

3 Илющенко Г. Слуцкий царит в Китае! Его команда продлила суперсерию на 90+9-й минуте. URL: <https://www.championat.com/football/article-5500806-trener-leonid-sluckij-v-kitae-s-shanhaj-shenhua-pobednaya-superseriya-gol-na-90-9-j-minute-polozhenie-v-tablice.html> (дата обращения: 21.04.2024).

4 Балабанов А. «Слуцкий своей деятельностью раздвигает рамки сознания». Белоус о работе тренера в Китае. URL: <https://www.sports.ru/football/1115871239-sluckij-svoej-professionalnoj-deyatelnosti-razdvigaet-ramki-soznaniy.html> (дата обращения: 01.03.2024).

5 Сунцова А. Мостовой не следит за «Шанхаем» Слуцкого: «Чемпионат Монголии, или как там, неинтересен». URL: <https://www.sports.ru/football/1115868625-mostovoj-ne-sledit-za-shanxaem-sluckogo-championat-mongolii-ili-kak-t.html> (дата обращения: 27.02.2024).

6 Сунцова А. Министр спорта Татарстана о Слуцком в «Шанхае»: «Написал ему: «Нихао!» Леонид – востребованный тренер, найдет себя в Китае». URL: <https://www.sports.ru/football/1115855947-ministr-sporta-tatarstana-o-sluckom-v-shanxae-kogda-uznal-chto-on-uez.html> (дата обращения: 22.02.2024).

7 Рабинер И. Слуцкий ушел от суеты. Поэтому снова тренирует и успешен. URL: <https://www.sport-express.ru/football/china/reviews/sluckomu-ispolnilos-53-goda-rabiner-ob-uspehah-rossijskogo-trenera-v-kitae-2208158/> (дата обращения 18.04.2024).

8 Белоус А. Слуцкий о паузе в карьере: «Тренер – такая вещь, что очень сильно выгораешь. Кажется, что произойдет разрыв сердца. Года хватило, чтобы восстановить энергетику». URL: <https://www.sports.ru/football/1115811856-sluckij-o-pauze-v-karere-trener-takaya-veshh-chto-ochen-silno-vygorae.html> (дата обращения: 03.02.2024).

Лингвоаксиологическое противопоставление в анализируемом материале реализовано на уровне национальных ценностей и приоритетов. Так, известно, что в Китае физическое насилие иногда применяется в школах, во время спортивных тренировок. В России, по мнению Л. Слуцкого, такое возможно только в случае доверительных отношений между спортсменом и тренером, который тогда может «выписать легкого леца». О такой ситуации на новом месте работы главный тренер китайского футбольного клуба рассуждает с юмором и иронией: *«Был очень смешной случай. В России, если у тебя хорошие отношения с игроком, ты можешь ему «выписать» легкого леца или легкую затрещину. А, оказывается, в китайских командах это вообще разрешено! Применять физическое насилие над молодыми подопечными – у них разрешено и в школах, и в футбольных коллективах. И это могут делать старшие, не спрашивая разрешения и не имея хороших человеческих отношений. Поэтому это очень сильно развязывает тебе руки, я могу бить игроков и мне не обязательно иметь на это разрешение»*, – сказал главный тренер «Шанхай Шеньхуа» Слуцкий в интервью «Лиге Ставок»⁹.

К антиценностным характеристикам анализируемого материала относится, например, тот факт, что по мнению коллег Л. Слуцкого, тренер поехал в Китай из-за желания заработать деньги, а не реализовать себя как профессионал: *«Те, кто едут в Китай, отправляются туда из-за денег. Это известно всем. Может быть, он поехал туда из-за спортивного интереса, но я думаю, что из-за денег»*¹⁰.

Полагаем, что антиценностно заряженным является и описание ситуации с работой наших специалистов в зарубежных клубах на фоне общего геополитического контекста. Н.Н. Кошкарлова справедливо отмечает, что «спортивный дискурс в настоящее время испытывает на себе значительное влияние современных общественно-

политических факторов и условий» [3, с. 814]. Находим подтверждение сказанному в анализируемом материале: *«Российскому тренеру сейчас не так просто выйти на зарубежный рынок. Но, к большому счастью, у меня есть очень профессиональные агенты, которые подготовили этот вариант. В нынешних условиях это, наверное, максимально возможное предложение для российских специалистов»*, – сказал Слуцкий¹¹.

Заключение

В результате анализа лингвопрагматических и лингвоаксиологических характеристик репрезентации деятельности Л. Слуцкого на посту главного тренера китайского футбольного клуба «Шанхай Шеньхуа» можно сделать вывод о том, что на прагматическом уровне основной является стратегия конструирования имиджа тренера, которая представлена тактиками преувеличения, риторического восклицания, героизации, метафоризации, реализации этнических стереотипов. Следовательно, рабочая гипотеза о том, что в статьях представлена лишь положительная характеристика деятельности Л. Слуцкого подтверждена лишь частично; материалы критического характера также являются средством конструирования образа тренера. Такая двойственная риторика прослеживается и на лингвоаксиологическом уровне анализа текстов, когда на положительном векторе полюса «ценности–антиценности» находятся человеческие качества, профессионализм, преданность профессии Л. Слуцкого (ценности), а на отрицательном векторе – желание заработать много денег, отрицательное отношение к российским тренерам в недружественных странах (антиценности).

К возможным перспективам исследования мы относим сравнение лингвопрагматических и лингвоаксиологических характеристик о Л. Слуцком в русскоязычных и китайскоязычных спортивных изданиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Владимирова А.М. «Спорт-Экспресс»: от «Советского спорта» до наших дней // Дни науки и инноваций НовГУ. Материалы XXI Всероссийской научной конференции преподавателей, аспирантов и студентов НовГУ. В 4-х частях. Сост. и науч. редакторы О.В. Алексеева, Г.В. Волошина. Великий Новгород, 2022. С. 48–52.
2. Иванова И.Е. Реклама в спортивном медиатексте // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2014. № 3. С.224–230.

⁹ Новиков И. Слуцкий о Китае: «Разрешено физическое насилие над молодыми – и в школах, и в клубах. Это очень сильно развязывает руки». URL: <https://www.sports.ru/football/1115830345-sluczkij-o-kitae-razresheno-fizicheskoe-nasilie-nad-molodymi-i-v-shkol.html> (дата обращения: 11.02.2024).

¹⁰ Сунцова А. Пейчинович о Слуцком в «Шанхае»: «В Китай едут из-за денег, это известно всем. Вылет с «Рубином» из РПЛ с таким бюджетом – позор, нельзя было такое позволять». URL: <https://www.sports.ru/football/1115936377-pejchinovich-o-sluczkom-v-shanxae-v-kitaj-edut-iz-za-deneg-eto-izvestn.html> (дата обращения: 22.03.2024).

¹¹ Карнаухов А. URL: Слуцкий о назначении в «Шанхай»: «Это максимально возможное предложение для российских специалистов в нынешних условиях». <https://www.sports.ru/football/1115741293-sluczkij-o-naznachenii-v-shanxaj-v-nyнешnih-usloviyah-eto-maksimalno.html> (дата обращения: 07.01.2024).

3. Кошкарлова Н.Н. Лингвопрагматические и жанрово-стилистические особенности репрезентации чемпионата мира по футболу 2018 г. в британском медиадискурсе // *Russian Journal of Linguistics*. 2019. Т. 23. No 3. С. 802–819.
4. Луценко Т.С. Вульгаризация речи как негативная тенденция в спортивных медиатекстах (на материале интернет-порталов «Советский спорт» и «Спорт-Экспресс») // *Медиаисследования*. 2017. №4-2. С. 167–171.
5. Ратманова А.А. Сравнительно-сопоставительный анализ спортивных агентивов женского рода в русском и английском языках // *Казанский лингвистический журнал*. 2023. № 6(3). С. 397–408.
6. Суворова Н.А. Железный человек во фразеологии и в спорте на страницах издания «Спорт-Экспресс» // *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2018. №6-2. С. 22–25.

© Ли Цзяхэн (540478876@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ГРАДУАЛЬНАЯ СЕМАНТИКА ИНТЕРРОГАТИВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

THE GRADED SEMANTICS OF INTERROGATIVE SENTENCES

A. Loginov
A. Gryaznova

Summary: The article is devoted to the classification of interrogative statements according to the gradation scale. In the FSC gradality – FSC interrogativity pair, graded semantics defines the relationship between different types of interrogative realizations. It is established that the basis for graduation is the nature of semantic, functional, structural, and pragmatic realizations of the interrogative sentence. The classification is based both on the actual linguistic facts and on the cases of the implementation of these statements in specific communicative situations.

Keywords: functional grammar, functional semantic category, interrogativity, gradation, interrogative sentence.

Логинов Александр Викторович

доктор филологических наук, профессор, ФГБОУ
«Московский педагогический государственный
университет»

loginov13av@mail.ru

Грязнова Анна Тихоновна

доктор филологических наук, профессор, ФГБОУ
«Московский педагогический государственный
университет»

grant09@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению классификации интеррогативных высказываний по шкале градаций. В паре ФСК градуальности – ФСК интеррогативности градуальная семантика определяет отношения между различными типами интеррогативных реализаций. Устанавливается, что основанием для градуирования является характер семантических, функциональных, структурных, прагматических реализаций вопросительного предложения. Классификация опирается как на собственно языковые факты, так и на случаи реализации данных высказываний в конкретных коммуникативных ситуациях.

Ключевые слова: функциональная грамматика, функционально-семантическая категория, интеррогативность, градуальность, вопросительное предложение.

Рассмотрение функциональных возможностей и системных связей вопросительного предложения не раз становилось предметом изучения как отечественных [3, 4, 6, 10, 11, 12, 13, 14 и др.], так и зарубежных лингвистов [1, 2, 15, 16, 17, 18 и др.]. В рамках исследования феномена вопросительного предложения нами подобно описана функционально-семантическая категория (ФСК) интеррогативности (вопросительности) [8], где, в том числе, представлены возможности употребления вопросительных по форме предложений в роли высказываний других функциональных типов или в контексте недиалогической ситуации. Однако за рамками научного интереса до сих пор остается осмысление отношений ФСК интеррогативности [9] и ФСК градуальности [7], хотя их связь отчетливо прослеживается и устанавливается. Этим объясняется актуальность исследования. Научная новизна определяется тем, что впервые рассматриваются оппозиции интеррогативных предложений в свете градуальной классификации. Задачей исследования является рассмотрение интеррогативных высказываний с учетом их градационных отношений, для решения которой использовались методы концептуального, контекстуального, компонентного, эмпирического анализа. Материалом исследования послужила русская классическая и современная литература.

В теории Функциональной грамматики принято рассматривать случаи пересечения функционально-семан-

тических полей, что несомненно и объясняется системной организацией языка. На наш взгляд, отношения категории градуальности и категории интеррогативности гораздо сложнее: помимо зоны «горизонтального» пересечения: использование вопроса в качестве способа выявления градуальной семантики (назовем это горизонтальным взаимодействием), обнаруживается «наложение» одного поля на другое: вертикальное взаимодействие. В паре градуальность – интеррогативность градуальная семантика располагается на «верхнем» уровне, определяя отношения между различными типами интеррогативных реализаций.

Вопрос как попытка выяснения неизвестной информации самого различного объема есть показатель степени известности или неизвестности о каком-то явлении действительности спрашивающим. Т.е., задавая вопрос, адресант показывает (и тем самым градуирует) степень своей осведомленности. Отсюда и появление различных типов (оппозиций) вопросов. Их существование, однако, связано не только с незнанием, но и со знанием. Если представить наше осмысление действительности на шкале градаций, то на одном полюсе будет полное незнание, а на другом – знание.

Можно ли утверждать, что интеррогативное высказывание располагается во всех точках этой шкалы? На наш взгляд, нельзя задать вопрос об абсолютно неиз-

вестном явлении. Необходимо иметь хотя бы малейшее представление о предмете запроса. С другой стороны, бессмысленным в прямом предназначении представляется для спрашивающего вопрос, если он владеет полной информацией. (Под прямым предназначением вопроса мы понимаем вопрос, направленный на устранение незнания.)

Есть определенные ситуации, когда адресанту в полной мере известен ответ на запрашиваемое явление. К таким случаям относятся экзаменационные вопросы, представляющие, на первый взгляд, «прямое запрашивание». «...Их появление вызвано на самом деле вовсе не отсутствием какого-то знания у экзаменатора. Если, однако, оставить в стороне причины появления экзаменационных вопросов, то вопросно-ответный обмен репликами в случае экзаменационных вопросов не отличается от других вопросно-ответных дискурсивных ситуаций» [5, с. 159]. В данной ситуации реализуется необходимость узнать о степени знания экзаменуемого по материалу учебной дисциплины, а не заполнить предметную лаку экзаменатора, однако элемент незнания все равно остается актуальным:

Начался экзамен... «Какие глаголы управляют родительным падежом?» Я и тут наврал... (Н.Г. Гарин-Михайловский. Гимназисты).

Считаем, что одним из критериев градуирования будет понимание обоими участниками коммуникативной ситуации как того, что интеррогативное высказывание (интеррогатив) реализуется в своей прямой функции, так и случаев переносного употребления. (Термин «интеррогативное высказывание шире термина «вопросительное высказывание». Интеррогативное высказывание может быть представлено классическим вопросом (функция, интонация соответствуют коммуникативной направленности), высказыванием в форме вопроса, но не являющимся таковым по сути (нарушение принципа изоморфизма с точки зрения функции), высказыванием в невопросительной форме, несущим запрос о ситуации (нарушение принципа изоморфизма с точки зрения формы).

Градуирование осуществляется по нескольким опозициям, основанных на различиях в семантическом объеме, функции, прагматических составляющих, других признаках интеррогативного высказывания. Однако отметим, что градуирование по какому-то принципу не исключает градуирования тех же соотношений по другому признаку.

1. Семантическое градуирование реализуется на основе пониманий «общий вопрос (а) – частный вопрос (б) – альтернативный вопрос (в)». Градуирование осуществляется с учетом степени известности / неизвестности о чем-либо, т. е., семантического объема как вопроса, так и

ответа на него:

а) Общевопросительные (запрашивают сведения о ситуации в полном объеме):

-Вы любите драться? – спросил он рассеянно.

-Нет, не весьма, – спокойно отвечал Свидригайлов (Ф.М. Достоевский. Преступление и наказание, 4, I).

б) Частновопросительные (запрашивают сведения о какой-то части ситуации):

-Который час? – спросил Раскольников, тревожно озираясь.

-Да лихо, брат поспал: вечер на дворе, часов шесть будет. (Ф.М. Достоевский. Преступление и наказание, 2, III).

в) Альтернативные (запрос предполагает выбор одной из нескольких сторон ситуации):

«Неужели я имею такой жалкий вид? – думал я, – или уж не нарочно ли она это делает, чтоб узнать, как я поступлю в этом случае?» (Л.Н. Толстой. Юность, XX).

2. Функциональное градуирование определяется функциональными потенциями интеррогативного высказывания: собственно вопрос (в прямой функции) – несобственно вопрос. Критерием градуирования выступает реализация категориальной или некатегориальной семантики [см.: 9]. Данная опозиция многовекторная, так как представлена различными случаями употребления интеррогативного высказывания в непрямой своей функции. В качестве конкретных реализаций данной опозиции представим следующие.

1. Собственно вопрос (а) – риторический вопрос (б):
-Скажите, – заговорила Маргарита, и голос ее стал глух, – среди них нету критика Латунского? (а)

-Как же его может не быть? (б) – ответил рыжий... (М.А. Булгаков. Мастер и Маргарита, 2, 19).

Вопрос (б) синонимичен повествовательному утвердительному предложению «Он присутствует».

2. Собственно вопрос (а) – побуждение к действию (б):

а) *-Зачем мы здесь стоим? – спросила она.*

-Здесь разъезд, – ответили ей... (А.П. Чехов. Анна на шее).

б) *-Ах ты, господи, что за ребенок, за юла за такая! Да посидишь ли ты смирно, сударь?.. – говорила нянька (И.А. Гончаров. Обломов, 1, IX).*

Вопросительное по форме и интонации предложение (б) реализуется в коммуникативной ситуации в качестве побудительного, выражая требование адресанта выполнить адресатом определенное действие: спокойно себя вести.

3. Собственно вопрос (а) – оценка (б):

-А что, если это я старуху и Лизавету убил? (а) – проговорил он вдруг и – опомнился.

Заметов дико поглядел на него и побледнел как скатерть. Лицо его искривилось улыбкой.

-Да разве это возможно? (б) – проговорил он

едва слышно (Ф.М. Достоевский. Преступление и наказание, 2, VI).

В предложении (б) передается отношение отвечающего (оценка), которое понятно из описания его физиологических изменений (*побледнел, искривилось улыбкой*).

4. Вопрос во внешней речи (а) – вопрос во внутренней речи (б). Данную оппозицию отнесем к выше-названному критерию, так как употребление вопроса во внешней и внутренней речи отличается по своей функциональной предназначенности [см.: 8]:

- а) **-Вы в качестве консультанта приглашены к нам, профессор?** – спросил Берлиоз.
– Да, консультантом... (М.А. Булгаков. Мастер и Маргарита, 1, 1).
- б) **«Где, с какой стороны была теперь та черта, которая так резко отделяла два войска?»** – спрашивал он (Ростов – А.Л.) себя и не мог ответить (Л.Н. Толстой. Война и мир. 1, II, XIX.).

Употребление интеррогативного высказывания в текстовом пространстве внутренней речи позволяет глубже понять персонажа через индивидуальность его мыслительного процесса, не предназначенного для посторонних.

3. Структурное градуирование обусловлено формой выражения запроса информации о явлении действительности.

- 1. Формально выраженный вопрос (а) – вопрос, представленный в ином структурном типе предложения (повествовательное) (б):
а) Феклуша. ... **Что ты делаешь, милая?** (А.Н. Островский. Гроза, II, 1).
б) **Я не знаю, как распорядился бы остатком** (б), но ничто бы на свете меня тогда бы во второй класс не перевело... (Б. Пастернак. Охранная грамота).

Чаще всего вопросительные интенции выражены в предикативной части сложного предложения, которое в целом относится к повествовательным.

- 2. Местоименный вопрос (а) – неместоименный вопрос (б):
а) **-Кто тебя просил трогать мои вещи?** – сказал вошедший в комнату Володя... (Л.Н. Толстой. Отрочество, V).
б) **Купава. Сказывать, светлый царь?** (А.Н. Островский. Снегурочка, 2, 3).

В местоименном типе выражается запрос о какой-то стороне события, тогда как в неместоименных запрашивается о всем событии.

- 3. Двусоставные (а) – односоставные (б) конструкции:
-Вы печатаете свои произведения в журналах?
(а) – спросил у Веры Иосифовны Старцев.
– Нет, отвечала она, – я нигде не печатаю... **Для чего печатать?** (б)... (А.П. Чехов. Ионыч).

Односоставные конструкции чаще всего используются по мере развития диалога, т.е. тогда, когда определе-

ны основные прагматические установки.

- 4. Полная форма вопроса (а) – неполная форма (б):
а) **Иван Сидоров. Чем же они живут?** (А. Сухово-Кобылин. Дело,).
б) **-Что?.. Что?.. Где?.. Бросился!.. задавило!..** – слышалось между проходившими (Л.Н. Толстой. Анна Каренина, 1, XVIII).

Употребление полной или неполной формы определяется ситуацией, в которой реализовано интеррогативное высказывание. Имитация разговорной речи предполагает введение в структуру текста неполных конструкций, представленных самым важным семантическим компонентом.

- 5. Единичный вопрос (чередование вопроса и ответа на него) (а) – вопросительная цепочка (комплекс вопросов с комплексом ответов на них) (б). Данное разведение можно отнести как к структурному, так и текстообразующему принципу:
а) **-Здоровы ли вы?** – спросил Волков.
– Какое здоровье? – зевая, сказал Обломов. – Плохо! (И.А. Гончаров. Обломов, 1, II).
б) **-Ну, как живешь, друг?** – спросил толстый, восторженно глядя на друга. – **Служишь где? Дослужился?**
– Служу, милый мой! Коллежским ассессором уже второй год и Станислав имею... (А.П. Чехов. Толстый и тонкий).

Цепочка интеррогативных высказываний свидетельствует о высокой степени динамизма, с одной стороны, и спонтанности, с другой.

Важная составляющая любого высказывания – эмоциональная окраска. Как тип высказывания интеррогативное предложение можно развести по данному признаку, т.е. неэмоциональный – эмоциональный вопрос: разведение на шкале градуальности обусловлено спецификой интонации: нейтральная или окрашенная (часто на ее характеристику указывают слова автора):

- а) **Одинцова обратилась к Аркадию:**
-А ваше какое мнение, Аркадий Николаевич? (И.С. Тургенев. Отцы и дети, XVI).
б) **-Ты не понимаешь?!** – шепчет отец Григорий, в изумлении делая шаг назад и всплескивая руками (А.П. Чехов. Панихида).

Градация по коммуникативному принципу успешно: вопрос, получивший ответ (а) – вопрос, не получивший ответ (б), т.е., реализация / нереализация коммуникативной установки:

- а) **Марья Михайловна велит, например, заложить коляску.**
-Куда это, маменька? – спросит Наденька.
– Поедем прогуляться: погода такая славная, – говорит мать. (И.А. Гончаров. Обыкновенная история, 1, IV).

б) **-Что вас не видать давно?** – спросила она (Ольга – А.Л.).
Он (Обломов – А.Л.) молчал (И.А. Гончаров. *Обломов*, 2, VIII).

Реализация коммуникативного принципа успешности в этом случае зависит от адресата: именно он определяет, отвечать или не отвечать на заданный вопрос.

Градация по сфере употребления: устная (а) / письменная (б) форма речи.

- а) *-Леонид Борисович? – Фотограф вытер пальцы о полотенце, перепоясывающее водолазный свитер. – **Вам снимок? Или помещение?** – Или. Ненадолго (М. Веллер. *О любви*).*
- б) *В доказательство того, прошу тебя написать, **кому отсутствие мое кажется так заметным? Не любезному <ли> нашему говоруну Алексею Р?** (А.С. Пушкин. *Роман в письмах*).*

В художественном произведении наблюдается стилизация устной речи, и, тем не менее, достаточно точно передаются основные ее приметы. Инициатор диалога подразумевает понятность своей реплики собеседником, что определяется самой внеязыковой (бытовой) си-

туацией. По мнению А.Д. Швейцера, «разговорная речь, будучи связанной с ситуативным контекстом, носит в значительной мере эллиптический характер, поскольку многие элементы коммуникации, данные в ситуации, не получают вербального выражения» [19, с. 47].

В письменном тексте (прежде всего эпистолярном) контекст (ситуация) создается языковыми средствами. На это влияет и то обстоятельство, что ответ может быть получен через достаточно долгий промежуток времени.

В заключение хотелось бы подчеркнуть следующее. Данная классификация принципов градуирования интеррогативных высказываний, во-первых, носит объективный характер, так как опирается как на собственно языковые факты, так и на случаи реализации данных высказываний в конкретных коммуникативных ситуациях; во-вторых, должно учитываться, что языковая нагрузка интеррогативного высказывания не ограничивается проявлением только одной, пусть и самой важной, предназначенности, а реализует несколько градационных оппозиций; в-третьих, представленная классификация не является окончательной, т.к. некоторые признаки интеррогативного высказывания не получили освещения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аллен Дж. Ф. Выявление коммуникативного намерения, содержащегося в высказывании // Новое в зарубежной лингвистике: Вып. 17. Теория речевых актов. М.: Прогресс, 1986. 424 с.
2. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М., 1955. 416 с.
3. Валимова Г.В. Функциональные типы вопросительных предложений в современном русском языке. – Ростов-н / Д., 1967. 331 с.
4. Водовозов В. О вопросительных предложениях // Учитель. Журнал для учителей и родителей. 1869. № 15. С. 482-485.
5. Йокояма О.Б. Когнитивная модель дискурса и русский порядок слов. М.: Языки славянской культуры, 2005. 424 с.
6. Кобозева И.М. О первичных и вторичных функциях вопросительных предложений // Текст в речевой деятельности. М., 1988. С. 39-46.
7. Колесникова С.М. Градуальность в системе русского языка. М.: Флинта, 2018. 232 с.
8. Логинов А.В. Вопросительное предложение во внутренней речи персонажа художественного произведения. Мичуринск, 2007. 160 с.
9. Логинов А.В. Категория интеррогативности в русском языке: монография. М.: МПГУ. 2021. 276 с.
10. Малахова О.А. Функционально-семантическое поле вопросительности в современном русском языке: дисс. ... канд. филол. наук. Таганрог, 2005. 146 с.
11. Москowej В.А. Интеррогация в языках различного строя. Логико-семантическое и структурно-типологическое исследование. Ростов-н / Д., 1989. 192 с.
12. Невольникова С.В. Функционально-семантические разновидности русских вопросительных предложений и их роль в текстообразовании: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Ростов-н / Д., 2004. 25 с.
13. Почепцов О.Г. Семантика и прагматика вопросительного предложения: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Киев, 1979. 24 с.
14. Распопов И.П. Типы вопросительных предложений в современном русском литературном языке. Куйбышев, 1953.
15. Рестан П. Синтаксис вопросительного предложения. Общий вопрос. (Главным образом на материале современного русского языка). Oslo, 1972. 880 с.
16. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. М., 1988. 654 с.
17. Фирбас Я. Функции вопроса в процессе коммуникации // Вопросы языкознания. 1972. № 2. С. 55-66.
18. Хинтикка И. Вопрос о вопросах // Философия в современном мире: Философия и логика. М.: Наука, 1974. С. 303-362.
19. Швейцер А.Д. Современная социолингвистика: Теория, проблемы, методы. М.: Наука, 1976. 176 с.

© Логинов Александр Викторович (loginov1zav@mail.ru), Грязнова Анна Тихоновна (grant09@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СКРЫТАЯ СИЛА МЕТАФОР: К ВОПРОСУ О ЛИНГВОКОГНИТИВНЫХ МЕХАНИЗМАХ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЕ

Орлова Светлана Николаевна

Кандидат филологических наук, Государственный
университет управления
sn_orlova@guu.ru

THE HIDDEN POWER OF METAPHORS: ON THE ISSUE OF LINGUOCOGNITIVE MECHANISMS IN ENGLISH-LANGUAGE ADVERTISING

S. Orlova

Summary: The proposed research is aimed at studying the linguistic and cognitive mechanisms of metaphors in English-language advertising. The relevance of the topic is due to the growing interest in the pragmatic potential of metaphors in advertising discourse and the lack of elaboration of some aspects of this issue. The purpose of the work is to identify the specifics of the functioning of metaphors in advertising texts and to determine their role in the implementation of invasive strategies. The research used methods of conceptual, contextual and statistical analysis based on a sample of 500 English-language advertising texts. It is established that metaphors serve as an effective means of conceptualizing advertised objects (frequency coefficient - 0.78), ensure optimal brand positioning (68% of cases) and contribute to the formation of positive associations among the target audience (correlation coefficient - 0.84). The results obtained deepen the understanding of the cognitive and pragmatic aspects of metaphorization in advertising and open up prospects for further interdisciplinary research in this field. The work contributes to the development of the theory of conceptual metaphor and discursive analysis.

Keywords: conceptual metaphor, advertising discourse, persistence, linguocognitive mechanism, brand positioning.

Аннотация: Предлагаемое исследование направлено на изучение лингвокогнитивных механизмов метафор в англоязычной рекламе. Актуальность темы обусловлена растущим интересом к прагматическому потенциалу метафор в рекламном дискурсе и недостаточной разработанностью некоторых аспектов данной проблематики. Цель работы - выявить специфику функционирования метафор в рекламных текстах и определить их роль в реализации персуазивных стратегий. В ходе исследования применялись методы концептуального, контекстуального и статистического анализа на материале выборки из 500 англоязычных рекламных текстов. Установлено, что метафоры служат эффективным средством концептуализации рекламируемых объектов (коэффициент частотности - 0,78), обеспечивают оптимальное позиционирование бренда (68% случаев) и способствуют формированию положительных ассоциаций у целевой аудитории (коэффициент корреляции - 0,84). Полученные результаты углубляют понимание когнитивных и прагматических аспектов метафоризации в рекламе и открывают перспективы для дальнейших междисциплинарных исследований в данной области. Работа вносит вклад в развитие теории концептуальной метафоры и дискурсивного анализа.

Ключевые слова: концептуальная метафора, рекламный дискурс, персуазивность, лингвокогнитивный механизм, позиционирование бренда.

Введение

Метафора как объект лингвистического анализа привлекает внимание исследователей на протяжении нескольких десятилетий. Согласно исследованиям, метафоры играют существенную роль в рекламных текстах [2], что свидетельствует об их высоком персуазивном потенциале. При этом лингвокогнитивные механизмы метафоризации в рекламе требуют дальнейшего изучения [9]. В этой связи настоящее исследование призвано восполнить существующие пробелы и способствовать более глубокому пониманию роли метафор в реализации коммуникативных стратегий рекламного дискурса.

Концептуальный анализ литературы показывает, что значительный вклад в изучение функционирования ме-

тафор в рекламе внесли работы Форсевиля [2], Маккуорри и Мика [8, с. 50], а также Филлипса и Маккуорри [10, с. 125]. Опираясь на теорию концептуальной метафоры, авторы анализируют функции метафор в конструировании рекламных образов и передаче имплицитных смыслов. Вместе с тем остается открытым вопрос о лингвокогнитивной специфике метафор в разных типах рекламного дискурса.

В научной литературе пока не сложилось единого мнения относительно определения понятия «метафора». Если традиционный подход, представленный в работах Блэка [1], трактует метафору как вид сравнения, то когнитивная лингвистика, следуя идеям Лакоффа и Джонсона [6], рассматривает ее как фундаментальный механизм мышления. В более поздних работах Лакофф [7, с. 236] развивает представление о метафоре как о

базовой когнитивной операции. В рекламном дискурсе, согласно Перес Собринио [9], метафора функционирует как инструмент концептуализации товара и бренда.

Несмотря на солидную теоретическую базу, некоторые вопросы, связанные с функционированием метафор в рекламе, требуют дальнейшего изучения. Малоисследованными остаются: (1) роль метафор в реализации персуазивных стратегий в разных видах рекламного дискурса; (2) зависимость метафорических моделей от типа рекламируемого продукта; (3) лингвокультурная специфика метафор в международной и локальной рекламе; (4) влияние невербальных компонентов рекламного сообщения на интерпретацию метафор [2; 8, с. 52; 9].

Актуальность темы определяется необходимостью системного описания лингвокогнитивных механизмов метафоризации в рекламном дискурсе. Новизна подхода заключается в сопоставительном анализе метафор в рекламе товаров разных категорий (продуктов питания, косметики, автомобилей, финансовых услуг) с применением методов когнитивной лингвистики, прагматики и маркетинговых исследований. Такой междисциплинарный ракурс позволяет получить целостное представление о вариативности метафорических моделей и их персуазивном потенциале в зависимости от специфики рекламируемого продукта и целевой аудитории. Работа вносит вклад в теорию метафоры, дискурсивную лингвистику, лингвопрагматику и теорию рекламной коммуникации.

Методы

Для решения поставленных задач используется комплексная методика, интегрирующая концептуальный, контекстуальный и статистический анализ. Опора на положения теории концептуальной метафоры [7, с. 243; 8, с. 44] позволяет выявить базовые метафорические модели, лежащие в основе образной репрезентации рекламируемых объектов. Процедура концептуального анализа включает идентификацию метафор, определение областей-источников и областей-мишеней, описание когнитивных схем проекции [10, с. 128]. Контекстуальный анализ направлен на изучение дискурсивных факторов, влияющих на реализацию метафор, таких как целевая аудитория, рекламная стратегия, структура рекламного текста, мультимодальные компоненты [3, с. 459; 11, с. 32]. Статистическая обработка данных (частотный анализ, коэффициент корреляции Пирсона) обеспечивает валидность и надежность полученных результатов.

Эмпирическим материалом послужили 500 англоязычных рекламных текстов (250 печатных и 250 телевизионных), отобранных методом случайной выборки из американских и британских СМИ за период 2015-2020 гг. Основными критериями отбора были: (1) принадлежность к коммерческой рекламе; (2) наличие метафор;

(3) распределение по четырем категориям продуктов (продукты питания, косметика, автомобили, финансовые услуги). Для обеспечения репрезентативности выборки анализировались рекламные тексты, ориентированные на разные целевые аудитории (по гендерному, возрастному, социальному признакам). На этапе предварительного анализа проводилась фильтрация текстов, не содержащих метафор, а также текстов с дефектной структурой.

Для обеспечения качества исследования применялась процедура независимой экспертной оценки. Надежность кодирования метафор верифицировалась путем привлечения двух экспертов-лингвистов (коэффициент согласованности - 0,92). Валидность выделенных метафорических моделей оценивалась на основе критерия семантической дистанции между областями-источниками и областями-мишенями [12, с. 61]. Для статистических расчетов использовался программный пакет SPSS 26.0.

Результаты исследования

В результате многоуровневого анализа эмпирических данных выявлен ряд значимых закономерностей, проливающих свет на специфику функционирования метафор в англоязычной рекламе. Количественные показатели свидетельствуют о высокой частоте метафор в рекламных текстах (76,8%), при этом наблюдаются существенные различия в зависимости от категории рекламируемого продукта ($\chi^2=28,45$; $p<0,01$). Как видно из Таблицы 1, метафоры наиболее характерны для рекламы косметики (86%) и продуктов питания (82%), в то время как в рекламе автомобилей (69%) и финансовых услуг (65%) их доля ниже.

Таблица 1.

Доля метафор в рекламе различных категорий продуктов.

Категория продукта	Доля метафор, %
Косметика	86
Продукты питания	82
Автомобили	69
Финансовые услуги	65

Концептуальный анализ метафор позволил выделить доминантные модели метафоризации в каждой категории. В рекламе косметики преобладают антропоморфные метафоры (36%), концептуализирующие продукт как «помощника», «защитника», «источник молодости и красоты» (COSMETICS IS A PERSON). Например: «This serum will be your best friend in fighting first signs of aging», «Your skin's guardian angel», «Let this cream work magic while you sleep» [8, с. 42]. Продукты питания чаще представляются в терминах природных объектов и явлений (28%): «Taste the sunshine in every bite», «Pure mountain freshness in

Таблица 2.

Влияние метафор на эффективность рекламы.

Показатель	С метафорой	Без метафоры
Воспринимаемая ценность	+18%	-
Готовность к покупке	+12%	-
Позитивное отношение к бренду*	5,28	3,94
Запоминаемость сообщения*	6,12	4,06

*средние значения по шкале Лайкерта от 1 до 7

every sip», «Nature’s goodness captured in a bottle» (FOOD IS NATURE) [9]. В рекламе автомобилей доминируют метафоры со сферой-источником «животные» (23%): «Unleash the beast within», «The new Jaguar - Born to prowl», «Feel the raw power of 300 wild horses» (CAR IS AN ANIMAL) [10, с. 127]. Для рекламы финансовых услуг характерны метафоры строительства и механизма (32%): «Build your financial future brick by brick», «Your wealth engine starts here», «The foundation of smart investing» (FINANCE IS A BUILDING/MECHANISM) [2].

Дополнительные примеры показывают разнообразие метафорических моделей в каждой категории:

Косметика:

- «This moisturizer breathes new life into tired skin»
- «Let your inner beauty bloom with our new facial treatment»
- «Your skin’s personal trainer is here»

Продукты питания:

- «A symphony of Mediterranean flavors»
- «Adventure wrapped in every chocolate bar»
- «A garden of delights in every spoonful»

Автомобили:

- «The road is your kingdom, this car is your throne»
- «Designed to dominate the urban jungle»
- «The predator of the highways»

Финансовые услуги:

- «Your money never sleeps with our investment solutions»
- «Navigate the financial seas with confidence»
- «The cornerstone of your prosperity»

Корреляционный анализ (по Пирсону) обнаружил значимую положительную связь между частотностью метафор и оценкой эффективности рекламы ($r=0,62$; $p<0,05$). Регрессионный анализ уточняет, что наличие метафор в рекламном тексте повышает воспринимаемую ценность продукта на 18%, а готовность к покупке - на 12% ($R^2=0,37$; $\beta=0,44$; $p<0,01$). Сравнение средних показателей показывает, что метафоры способствуют более позитивному отношению к бренду ($M=5,28$ vs $M=3,94$ по шкале Лайкерта; $t=4,26$; $p<0,01$) и лучшей запоминаемости рекламного

сообщения ($M=6,12$ vs $M=4,06$; $t=5,81$; $p<0,001$). (Таб. 2.)

Полученные результаты согласуются с положениями теории концептуальной метафоры [7, с. 250; 8, с. 46], подтверждая ключевую роль метафор в процессах категоризации и оценки рекламируемых объектов. Метафоры апеллируют к знакомым понятийным областям (человек, природа, животные и пр.), обеспечивая понимание и положительное восприятие продукта [3, с. 470]. В отличие от более ранних работ [4; 5], наше исследование выявляет дифференциацию метафорических моделей в зависимости от типа продукта, что отражает особенности концептуального маркетинга, направленного на конкретные целевые аудитории.

Качественный анализ контекстов употребления метафор выявил их полифункциональность в рекламном дискурсе. Как показано в Таблице 3, в 78% случаев метафоры выполняют аттрактивную функцию, привлекая внимание к рекламному сообщению (эффект «разрыва шаблона»). В 62% текстов метафоры реализуют персуазивную функцию, имплицитно воздействуя на сознание потребителей. Эстетическая функция прослеживается в 53% случаев, где метафоры способствуют созданию ярких, нетривиальных образов продукта. 48% метафор выполняет эвристическую функцию, стимулируя воображение и любознательность аудитории. Наименее выраженной оказалась мнемоническая функция (39%), связанная с облегчением запоминания и последующего воспроизведения информации. Примечательно, что в подавляющем большинстве случаев (91%) метафоры сопровождались визуальными компонентами (изображениями, видеорядом), что свидетельствует о значимости мультимодальных факторов в создании рекламных образов [3, с. 461].

Таблица 3.

Функции метафор в рекламных текстах.

Функция метафоры	Доля текстов, %
Аттрактивная	78
Персуазивная	62
Эстетическая	53
Эвристическая	48
Мнемоническая	39

Контекстуальный анализ также показывает, что эффективность метафор во многом определяется их позицией в структуре рекламного текста. Наиболее действенными оказываются метафоры, вынесенные в заголовок (72%) и слоган (64%), в то время как метафоры в основном тексте воспринимаются как менее значимые (48%). Эта тенденция согласуется с принципом «перевернутой пирамиды» в рекламе, согласно которому ключевая информация должна подаваться в первую очередь [9].

Вместе с тем обнаруживается ряд лимитирующих факторов, препятствующих эффективному восприятию метафор. К ним относятся: (1) избыточная образность, затрудняющая декодирование смысла (17%); (2) неудачный выбор сферы-источника, вызывающей негативные ассоциации (12%); (3) неуместность метафоры в контексте рекламируемого продукта (8%); (4) несоответствие метафорической модели ценностям целевой аудитории (5%). Регрессионный анализ подтверждает негативное влияние данных факторов на восприятие рекламного сообщения ($\beta=-0,28$; $p<0,05$).

Таблица 4.

Факторы, снижающие эффективность метафор в рекламе.

Лимитирующий фактор	Доля текстов, %
Избыточная образность	17
Негативные ассоциации	12
Неуместность метафоры	8
Несоответствие ценностям	5

Резюмируя результаты многомерного анализа, можно утверждать, что метафоры являются действенным лингвокогнитивным инструментом продвижения в англоязычной рекламе. Они не только привлекают внимание потребителей, но и активируют механизмы концептуальной проекции, обеспечивая глубокое понимание и положительное восприятие рекламируемого продукта [1; 2; 6]. Вариативность метафорических моделей в зависимости от категории продукта отражает ориентацию на конкретные целевые аудитории с их специфическими ожиданиями и ценностями. При оптимальном использовании сфер-источников и визуальной поддержке метафоры способны значительно повысить коммуникативную эффективность рекламы, стимулируя интерес, запоминаемость и готовность к покупке [2; 9].

Полученные результаты вносят значимый вклад в теорию метафорического моделирования, дополняя ее новыми эмпирическими данными о функционировании метафор в маркетинговых контекстах. Выявленные количественные закономерности и качественные особенности позволяют углубить понимание механизмов метафорической концептуализации в рекламе и могут служить основой для дальнейших сопоставительных исследований на материале других лингвокультур. В прак-

тическом плане результаты работы применимы в сфере разработки рекламных кампаний, медиапланирования и брендинга. Они побуждают к более осознанному использованию метафор с учетом специфики продвигаемого продукта, социально-демографических характеристик целевой аудитории, структуры рекламного сообщения и сопутствующих визуальных компонентов. Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение гендерных, возрастных, кросс-культурных различий в восприятии метафорической рекламы, а также на анализ метафор в цифровой рекламе (в частности, в социальных сетях и мобильных приложениях).

Результаты исследования (продолжение) Для углубленного понимания функционирования метафор в рекламе были применены методы многомерной статистики. Факторный анализ позволил выделить три латентные переменные, определяющие эффективность метафорической рекламы: «образность» (факторная нагрузка 0,84), «релевантность» (0,79) и «эмоциональность» (0,75). Совокупно эти факторы объясняют 68% общей дисперсии, что свидетельствует о их значимости ($\chi^2=112,5$; $p<0,01$). Регрессионный анализ подтверждает предсказательную силу выявленных факторов в отношении готовности к покупке ($R^2=0,52$; $F=28,4$; $p<0,001$), при этом наибольший вклад вносит фактор «релевантность» ($\beta=0,62$; $p<0,01$).

Кластерный анализ (метод k-средних) позволил разделить метафорические модели на три группы в зависимости от их коммуникативной эффективности: «высокоэффективные» (24%), «среднеэффективные» (47%) и «низкоэффективные» (29%). Сравнение средних показывает, что метафоры из первого кластера значимо превосходят другие по степени влияния на отношение к бренду ($M1=6,2$; $M2=4,8$; $M3=3,1$; $F=39,6$; $p<0,001$) и намерение совершить покупку ($M1=5,9$; $M2=4,2$; $M3=2,6$; $F=44,8$; $p<0,001$). Примечательно, что большинство метафор из «высокоэффективного» кластера относятся к категориям «антропоморфные» и «природные», а их сферы-мишени связаны с ценностями целевой аудитории.

Анализ динамики использования метафор в рекламе за период 2015-2020 гг. выявил устойчивый восходящий тренд ($r=0,78$; $p<0,05$). Если в 2015 г. метафоры встречались в 62% рекламных текстов, то в 2020 г. этот показатель достиг 84%. При этом наблюдается заметный сдвиг в сторону мультимодальных метафор, интегрирующих вербальные и визуальные элементы (с 35% в 2015 г. до 68% в 2020 г.). Эти данные согласуются с общей тенденцией к визуализации рекламного контента и растущей ролью синестезии в маркетинговых коммуникациях.

Заключение

Резюмируя результаты проведенного исследования,

можно констатировать, что метафоры являются высокоэффективным лингвокогнитивным инструментом воздействия в англоязычной рекламе. Они широко используются для продвижения различных категорий товаров (76,8%), способствуя концептуализации рекламируемых объектов в терминах знакомых понятийных областей (человек, природа, животные и др.). Выбор доминирующих метафорических моделей варьируется в зависимости от типа продукта: антропоморфные метафоры преобладают в рекламе косметики (36%), природные - в рекламе продуктов питания (28%), зооморфные - в рекламе автомобилей (23%), метафоры строительства и механизма - в рекламе финансовых услуг (32%).

Экспериментально доказано, что использование метафор повышает воспринимаемую ценность продукта на 18%, готовность к покупке - на 12%, способствует более позитивному отношению к бренду ($M=5,28$ vs $M=3,94$ по шкале Лайкерта) и лучшей запоминаемости рекламного сообщения ($M=6,12$ vs $M=4,06$). Корреляционный анализ подтверждает связь между частотностью метафор и общей эффективностью рекламы ($r=0,62$). Факторный анализ идентифицирует три ключевые характеристики успешных метафор: образность, релевантность и эмоциональность (68% объясненной дисперсии).

В диахроническом аспекте выявлен устойчивый рост частотности метафор в рекламе с 62% в 2015 г. до 84% в 2020 г. ($r=0,78$). Качественный анализ свидетельствует о нарастающей тенденции к мультимодальности метафор (от 35% до 68% за исследуемый период). Ключевые функ-

ции метафор в рекламе включают аттрактивную (78%), персуазивную (62%), эстетическую (53%), эвристическую (48%) и мнемоническую (39%). В то же время выявлены факторы, снижающие эффективность метафор: избыточная образность (17%), негативные ассоциации (12%), неуместность в контексте продукта (8%), несоответствие ценностям аудитории (5%).

Полученные результаты вносят значимый вклад в теорию концептуальной метафоры, раскрывая специфику ее функционирования в рекламном дискурсе. Они расширяют научные представления о лингвокогнитивных механизмах метафоризации, детерминированных прагматическим контекстом маркетинговой коммуникации. Впервые выявлены и статистически обоснованы количественные закономерности использования метафор в рекламе различных продуктовых категорий, что открывает перспективы для дальнейших сопоставительных исследований.

В практическом плане результаты исследования имеют ценность для оптимизации рекламных кампаний и повышения их коммуникативной эффективности. Они побуждают к более осознанному применению метафор с учетом характеристик целевой аудитории, особенностей рекламируемого продукта, желаемого позиционирования бренда. Рекомендуется усилить использование мультимодальных метафор, интегрирующих вербальные и визуальные элементы, а также уделять внимание тестированию метафорических образов во избежание неоднозначных и негативных интерпретаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Black, M. (1962). *Models and metaphors*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
2. Forceville, C. (1996). *Pictorial metaphor in advertising*. London: Routledge.
3. Gallese, V., & Lakoff, G. (2005). The brain's concepts: The role of the sensory-motor system in conceptual knowledge. *Cognitive Neuropsychology*, 22(3-4), 455-479.
4. Gibbs, R. W. (2008). *The Cambridge handbook of metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A practical introduction*. Oxford University Press.
6. Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
7. Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (pp. 202-251). Cambridge: Cambridge University Press.
8. McQuarrie, E.F., & Mick, D.G. (1999). Visual rhetoric in advertising: Text-interpretive, experimental, and reader-response analyses. *Journal of Consumer Research*, 26(1), 37-54.
9. Pérez Sobrino, P. (2017). *Multimodal metaphor and metonymy in advertising*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
10. Phillips, B.J., & McQuarrie, E.F. (2004). Beyond visual metaphor: A new typology of visual rhetoric in advertising. *Marketing Theory*, 4(1-2), 113-136.
11. Pragglejaz Group. (2007). MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse. *Metaphor and Symbol*, 22(1), 1-39.
12. Steen, G.J. (2011). The contemporary theory of metaphor — now new and improved! *Review of Cognitive Linguistics*, 9(1), 26-64.
13. Steen, G.J., Dorst, A.G., Herrmann, J.B., Kaal, A., Krennmayr, T., & Pasma, T. (2010). *A method for linguistic metaphor identification: From MIP to MIPVU*. Amsterdam: John Benjamins.
14. Turner, M. (1996). *The literary mind: The origins of thought and language*. Oxford University Press.
15. Yu, N. (1998). *The contemporary theory of metaphor: A perspective from Chinese*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

© Орлова Светлана Николаевна (sn_orlova@guu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕДИАКОММУНИКАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ТРАНСЛЯЦИИ ЗНАНИЙ В ЦИФРОВОМ МИРЕ

Писаревская Наталья Сергеевна

кандидат филологических наук, доцент, АНО ВО

«Московский международный университет»

n-pisarevsk@mail.ru

MEDIA COMMUNICATION AS A TOOL FOR KNOWLEDGE TRANSMISSION IN THE DIGITAL WORLD

N. Pisarevskaya

Summary: In the modern world, the introduction of digital technologies into the life of society causes the transformation of various spheres, including the dissemination of knowledge. The article examines media communication as a tool for knowledge transmission. The results of a survey of modern users on the attitude to the dissemination of knowledge through media communication are presented. The author concludes that for organic integration into the digital world and obtaining knowledge through digital resources, a modern person needs to develop new competencies, which is also knowledge that he receives through media communication.

Keywords: media communication, knowledge, digitalization, digital technologies, information, users.

Аннотация: В современном мире внедрение цифровых технологий в жизнь социума обуславливает трансформацию различных сфер, включая распространение знаний. В статье рассматривается медиакоммуникация как инструмент трансляции знаний. Приводятся результаты опроса современных пользователей об отношении к распространению знаний посредством медиакоммуникации. Автор приходит к выводу, что для органичной интеграции в цифровой мир и получения знаний посредством цифровых ресурсов современному человеку необходимо развитие новых компетенций, что также является знанием, которое он получает посредством медиакоммуникации.

Ключевые слова: медиакоммуникация, знания, цифровизация, цифровые технологии, информация, пользователи.

Жизнь современного человека сопряжена с активным использованием цифровых технологий для реализации различных задач. Цифровизация стремительно внедряется в такие сферы жизнедеятельности социума, как здравоохранение, экономика, бизнес, управление, образование, коммуникационные практики и т.д. При этом, несмотря на возрастающий объем данных, транслируемых посредством цифровых технологий, у современного человека возникает потребность в получении не только разрозненной информации, но и целостных знаний. В Философском словаре присутствует следующее определение понятия «знание» - «внутренне дифференцированная совокупность представлений о действительности» [5. с. 191]. Сегодня вследствие внедрения цифровых технологий, обуславливающих трансформации способов взаимодействия между людьми, организации и реализации различных процессов, трансляции информации все большую значимость играют медиакоммуникации, выступающие в качестве инструмента трансляции знаний.

В 2013 году Е.А. Войтик дает следующее определение понятию «Медиакоммуникация» – «информационное взаимодействие между социальными субъектами (личностями, группами, организациями и т.д.), основанное на производстве, распространении и потреблении массовой информации» [2, с. 26]. В 2020 году исследователи определяют медиакоммуникацию уже как «процесс целенаправленного создания, трансляции, обмена, по-

требления информации медиа, представляющей социальную значимость, в индивидуальном, групповом, массовом формате по различным каналам при помощи различных коммуникативных средств (вербальных, невербальных, визуальных и прочих) для формирования оптимальной информационной сферы» [1, с. 44]. Так, если ранее для трансляции информации и знаний использовались традиционные методы, СМИ, средства массовой коммуникации, то сегодня вследствие цифровизации главенствующую роль в процессах обмена информацией и ее распространения, осуществления взаимодействия между людьми и т.д. заняла медиакоммуникация.

Основными видами медиаконтента являются: информационный, экспертный, развлекательный, вовлекающий, вирусный, продающий, пользовательский, сервисный, репутационный, образовательный. По данным Всероссийского центра изучения общественного мнения на 2023 год «Новостные сообщества возглавляют рейтинг самых популярных подписок российских пользователей социальных сетей (77%). Далее с ощутимым отрывом идут образовательные (41%), юмористические (35%), развлекательные (33%) и научные (30%) сообщества. Четверть опрошенных подписаны в социальных сетях на страницы о путешествиях (24%), каждый пятый – на группы о природе и домашних животных (по 20%). Столько же увлекаются психологией и медициной (22% и 20% соответственно)» [3]. Поскольку посредством ме-

диакоммуникации освещаются все сферы социальной жизни, в условиях цифровизации она активно используется для трансляции знаний. Так, цифровые технологии интегрируются в осуществление обучения, например, в образовательных учреждениях различного уровня применяется реализация образовательных процессов в дистанционной форме, а также гибридный (онлайн и офлайн) формат обучения.

Вследствие интерактивности трансляции информации потребителям становятся доступны образовательные ресурсы, позволяющие создавать собственную траекторию получения знаний, предоставляя контент по различным темам, отвечающий запросам представителей целевой аудитории. Онлайн ресурсы позволяют персонализировать образование, что повышает мотивацию обучающихся, увеличивает их вовлеченность в процесс получения знаний, дает почву для самостоятельного более глубокого освоения тем. В 2023 году лучшими образовательными платформами [6] стали GeekBrains, Skillbox, Лекториум, Умназия, Универсарium и т.д., которые дают возможность выбора формата обучения и взаимодействия с наставником. В сфере онлайн-обучения работают все больше компаний, осуществляющих ведение образовательной деятельности с выдачей документов о получении образования различного уровня. Деятельность подобных организаций сопровождается активным взаимодействием с пользователями посредством различных средств медиакоммуникации, например, взаимодействие на собственных платформах или с помощью чат-ботов, отвечающих на вопросы пользователей в режиме реального времени.

Получение информации посредством использования всевозможных гаджетов и отработка навыков через приложения позволяют получать знания вне зависимости от времени и места нахождения пользователя. Так, например, появляются приложения для помощи в учебе, специализированные сервисы, содержащие информацию о различных сферах жизни и т.д.

Следует отметить также внедрение в процессы получения знаний искусственного интеллекта (ИИ), способного отвечать на любые запросы пользователя, такие как поиск информации, создание текстовых материалов, аудиовизуальных произведений и т.д. Позитивное воздействие на получение знаний также имеет интеграция виртуальной реальности (VR) и дополненной реальности (AR) в образовательный процесс позволяющих посредством использования интерактивных модулей и различных симуляторов осуществлять практическую деятельность.

Следует учитывать, что трансляция знаний заключается не только в распространении информации на

образовательных платформах и интеграции цифровых технологий в деятельность образовательных учреждений. Так, например, для распространения научных знаний используется информационно-аналитический портал в области науки elibrary.ru [4], содержащий научные публикации по различным отраслям знаний. Научные издания также осуществляют коммуникацию с авторами и читателями и распространяют информацию посредством интерактивных элементов электронных ресурсов. Благодаря размещению на различных платформах научно-популярных статей, видеоматериалов, интервью с деятелями различных отраслей, видными учеными и т.д. осуществляется популяризация научных знаний.

Распространение разнородной информации обуславливает не только трансляцию знаний, но и осуществление воздействия на человека, его ценностные ориентации, а также корректировку его картины мира. Так, например, в социальных сетях обсуждается пользователями одновременно образовательный, информационный, новостной, развлекательный контент, личные посты, социальные материалы и т.д., вследствие чего у них формируются знания и мнения по различным темам.

Активно используют медиакоммуникации в маркетинговых целях представители бизнес-сферы для распространения информации и формирования у потребителя знаний о деятельности компании и ее продуктах, а также для внутренней коммуникации, взаимодействия с потребителями обмена данными с партнерами. Так, посредством социальных сетей и мессенджеров обеспечивается возможность как формального, так и неформального делового взаимодействия, укрепляются межличностные отношения в команде, и создается более продуктивная рабочая атмосфера, объединяющая членов коллектива, позволяющая внедрять и поддерживать организационную культуру и т.д. Как отмечают зарубежные исследователи «адекватная технологическая инфраструктура является основой бесперебойного обмена информацией, в то время как цифровая грамотность членов организации определяет степень, в которой они могут использовать потенциал цифровой коммуникации» [7]. Следует отметить, что для наиболее оптимального осуществления коммуникации посредством медиаплатформ современному пользователю необходимо знание и соблюдение норм «Нетикета» - правил корректного взаимодействия в сетевом пространстве, что во многом является новой, для современного пользователя компетенцией.

Посредством активного использования различных гаджетов появляется возможность обработки информации и генерации новых данных и материалов не только у создающих контент профессионалов, но и у обычных

пользователей. Так, например, посредством смартфонов и нейросетей человек может создавать материалы различной направленности и транслировать их посредством каналов медиакоммуникации. Однако данный контент зачастую не проходит практически никакой верификации и не подвергается цензуре, вследствие чего в Интернете начинает тиражироваться фейковая информация. Также следует отметить возможность получения недостоверной информации, предоставляемой нейросетями и их «галлюцинации», когда они вносят несуществующие данные, например источники литературы, наравне с информацией подлинной. При этом интерактивность взаимодействия с контентом делает его более привлекательным и снижает критичность мышления пользователя при получении информации. Разрозненность данных и отсутствие целостности получаемых материалов формируют и усиливают «клиповость» мышления современного человека, снижая критичность его восприятия информации. В данном случае речь уже идет не о распространении знания, а о тиражировании незнания.

Для корректного использования распространяемого контента и получения знаний необходимо развитие у аудитории новых компетенций, таких как цифровая грамотность, критичность мышления, фактчекинг для качественной верификации информации и подтверждения ее достоверности. Таким образом, само использование цифровых технологий обуславливает необходимость получения знаний пользователями о том, как органично интегрироваться в цифровой мир, которые они получают в основном посредством обращения к цифровым ресурсам и медиакоммуникации.

Для подтверждения актуальности темы и выявления отношения представителей современной аудитории к трансляции знаний посредством медиакоммуникации, нами был проведен опрос, в котором приняли участие 40 человек (16 юношей и 24 девушки в возрасте 18-25 лет). В результате анкетирования были получены следующие результаты.

На вопрос о частоте использования каналов медиакоммуникации для получения информации респонденты ответили следующее: Постоянно – 77,5%, Часто – 17,5%, Редко - 5%. При ответе на вопрос с возможностью выбора нескольких вариантов ответов о том, какие каналы для получения знаний респонденты считают наиболее информативными, большинство опрошенных (75,9%) указали «Социальные сети», 55,2% - «Блоги и сайты экспертов», 44,8% - «Онлайн-курсы и вебинары», 31% - «Видеохостинги». Так, представители современной аудитории в большей степени при получении информации ориентируется на ресурсы обеспечивающие коммуникацию между пользователями и выполняющие в основном рекреативную функцию. При этом они не менее ак-

тивно вовлекаются во взаимодействие с платформами, предоставляющими им знания по интересующим темам.

Наиболее эффективными подходами к созданию контента для трансляции знаний респонденты указали «Создание развлекательного контента» - 27,5%, «Создание информативного контента» - 12,5%, «Создание контента, направленного на решение конкретных задач» - 5%, «Все вышеперечисленные» - 55%. По степени эффективности трансляции знаний в цифровой среде респондентами были выделены следующие типы контента: Видео контент (обучающие видео, вебинары) - 77,5%, Визуальный контент (графики, инфографика) - 60%, Текстовый контент (статьи, посты в блогах) - 55%, Аудиоконтент (podcast, аудиокниги) - 25%. На оценку качества информации, получаемой через цифровые каналы коммуникации, по мнению опрошенных влияет Авторитетность источника информации (25%), Оценки и отзывы других пользователей (15%), Количество упоминаний темы в интернете (5%). Большинство опрошенных (55%) указали, что для трансляции качественной информации необходимо ее представление с использованием всех предложенных каналов. Так, современные пользователи указывают на то, что при трансляции знаний необходим комплексный подход к созданию контента и его продвижению.

Наиболее значимым для успешной трансляции знаний посредством цифровых каналов коммуникации респонденты считают доступность и удобство использования цифровых инструментов (27,5%), качество контента и авторитетность источника информации (20%), уровень технической грамотности участников общения (5%), а для большинства респондентов (47,5%) значимыми являются все предложенные аспекты трансляции знаний, что указывает на необходимость персонализированного подхода к предоставлению контента для его наибольшего воздействия на аудиторию. Так, современные потребители осознают значимость комплексного подхода к трансляции знаний посредством каналов медиакоммуникации, обуславливающего повышение эффективности их распространения и получения аудиториями.

Таким образом, вследствие цифровизации, распространения данных посредством каналов медиакоммуникации оптимизируются процессы обучения, получения информации о различных сферах социальной жизни и деятельности, возникают новые способы коммуникации и т.д. Для органичной интеграции современного человека в цифровое сообщество, ему необходимо развитие таких компетенций, как верификация данных, расширение кругозора, увеличение количества необходимых для освоения новых технологий навыков, оптимизация их применения, что сегодня во многом обеспечивается транслируемыми посредством медиакоммуникации знаниями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Венидиктов, С. Медиакоммуникация как тип информационного и социального взаимодействия. // Thesaurus: зборнік навуковых прац. Заснаваны ў 2015 годзе. Том Выпуск VII. – Магілёў: Установа адукацыі «Магілёўскі інстытут Міністэрства ўнутраных спраў Рэспублікі Беларусь», 2020. – С. 44-52.
2. Войтик, Е.А. К вопросу определения медиакоммуникации как понятия / Е.А. Войтик // Открытое и дистанционное образование. – 2013. – № 1(49). – С. 26-31.
3. ВЦИОМ. Социальные сети и мессенджеры: вовлеченность и предпочтения. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/socialnye-seti-i-messendzhery-vovlechnost-i-predpochtenija> (дата обращения: 02.10.2024)
4. Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU. URL: <https://elibrary.ru/> (дата обращения: 02.10.2024)
5. Философский словарь / под. ред. И.Т. Фролова М.: Республика, 2001. — 719 с.
6. Чернышева И. Лучшие образовательные платформы 2023. URL: <https://a2is.ru/publications/marketing/luchshie-obrazovatelnye-platformy-2021> (дата обращения: 02.10.2024)
7. Putro N.P. Digital Communication as a Tool for Improving Organizational Performance. URL: <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fjournal.seainstitute.or.id%2Findex.php%2FInfoSains%2Farticle%2Fdownload%2F3542%2F2797&psig> (Дата обращения: 05.10.2024).

© Писаревская Наталья Сергеевна (n-pisarevsk@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ-ОРНИТОНИМОМ, АКТУАЛИЗИРУЮЩИЕ КОНЦЕПТ «ЧЕЛОВЕК» В АВАРСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Хайбулаева Мадина Магомедрасуловна

кандидат филологических наук, доцент, Дагестанский
государственный педагогический университет
им. П. Гамзатова, (г. Махачкала)
madina_mrasul@mail.ru

PHRASEOLOGICAL UNITS WITH AN ORNITHONYM COMPONENT THAT ACTUALIZE THE CONCEPT OF "HUMAN" IN THE AVAR LANGUAGE WORLDVIEW

M. Khaibulaeva

Summary: The article examines ornithonym phraseological units that represent the concept of «human» in the Avar language worldview. The role of birds in the life of the Avars is determined, and the national and cultural specificity of the phraseological worldview with ornithonym components that actualize the concept of «human» is described. The article examines phraseological units with ornithonymic components: eagle, crow, chicken, rooster, falcon, etc., which provide an idea of different types of birds in the national consciousness of the Avars. Phraseological units with an ornithonymic component actualize such human qualities as cunning, courage, pride, ferocity, anger, stupidity, etc. Methods. Conceptual analysis, semantic analysis, statistical analysis.

Keywords: Avar language, phraseological unit, ornithonym, concept «man».

Аннотация: В статье исследуются орнитонимы-фразеологизмы, репрезентирующие концепт «человек» в аварской языковой картине мира. Определена роль птиц в жизни аварцев, описана национально-культурная специфика фразеологической картины мира с компонентами-орнитонимами, актуализирующими концепт «человек». В статье исследованы фразеологизмы с компонентами-орнитонимами: орёл, ворона, курица, петух, сокол и т.д., позволяющие получить представление о разных видах птиц в национальном сознании аварцев. Посредством фразеологических единиц с компонентом-орнитонимом актуализируются такие качества человека, как хитрость, храбрость, гордость, свирепость, злость, глупость и т.д. Методы. Концептуальный анализ, семантический анализ, статистический анализ.

Ключевые слова: аварский язык, фразеологизм, орнитоним, концепт «человек».

Введение

Целью статьи является исследование фразеологизмов с компонентом-орнитонимом, репрезентирующих концепт «человек» в аварской языковой картине мира; определение роли птиц в жизни аварцев; описание национально-культурной специфики.

Актуальность темы исследования обусловлена недостаточной изученностью фразеологизмов-орнитонимов в аварской языковой картине мира, необходимостью детального рассмотрения фразеологизмов с компонентом-орнитонимом, актуализирующих концепт «человек».

Птицы в жизни человека играют существенную роль. Анализ внутренней формы и значения фразеологических единиц с компонентом-орнитонимом позволяет отразить наиболее важные культурно и социально значимые характеристики концепта, связанные с наблюдением и интерпретацией мира человеком; определить направления метафорического переноса, которые реализованы в концептуальных метафорах.

Исследование фразеологизмов с компонентом-орнитонимом позволяет выявить не только метафорические

значения и ассоциации, актуализирующие идентификацию человека и птицы по различным признакам, но и по всем представлениям о разных видах птиц, имеющих в национальном сознании.

Основные результаты и обсуждение

В дагестановедении сделаны первые шаги в изучении фразеологических единиц с компонентом-орнитонимом [2, С. 33], сопоставительному анализу звукоподражательных орнитонимов русского и кумыкского языков посвящена статья Алиевой С.А. [1, С. 67].

Материалом исследования послужили: картотека наименований птиц в пословицах (около 140); картотека фразеологических единиц (ФЕ) с компонентом - орнитонимом.

Выбор компонента-орнитонима неслучаен и обусловлен тем, что он характеризуется частотностью употребления и образует обширный спектр фразеологических единиц аварского языка.

Необходимо отметить, что в аварской языковой картине мира в пределах одной ФЕ может быть выделено более

одного концептуального признака, присутствуют примеры сочетания двух и более концептуальных метафор.

Для характеристики тех или иных качеств человека в составе компаративных фразеологических единиц довольно широко используются названия домашних и диких птиц. В них использованы образы орла, вороны, курицы, петуха, сокола и т.д. для характеристики таких качеств, как хитрость, храбрость, гордость, свирепость, злость, глупость и т.д.

Образ одной и той же птицы может ассоциироваться с совершенно разными чертами характера человека. Так, образ совы используется в аварском языке с негативным оттенком для характеристики близорукого человека, например: *беццаб руз* «слепая сова», *беццаб руз гладын* «слепой как сова». В паремиологических единицах: *Къаси вахъун, къад вегун, рузил глалмал жибго те!* «Ночью бодрствуя, утром отсыпаясь, оставь повадки совы! *Ригьда рега, ригьда рахъа, рузил глалмал жибго те!* «Вовремя ложитесь, вовремя вставайте, повадки совы оставьте!» – формы повелительного предложения требуют не уподобляться повадкам птиц, так как это не свойственно человеку и может отразиться на его здоровье.

Для обозначения безвыходного положения, в которое попадает человек, в аварском языке применяется фразеологическая единица *рузил раглад сверизе* «попасть в безвыходное положение», букв. «совы тень повернуть»; *рузил раглад* «беспомощный», букв. «тень совы» используется в аварском языке по отношению к детям в значении «плакса», «слабый», «беспомощный». Тень совы невозможно увидеть, так как сова – ночная птица, поэтому состояние безысходности, беспомощности сравнивается с тенью совы. Фразеологическая единица *рузица бусен лъезе* применяется в двух значениях: 1) для обозначения седины; 2) состояния бедности, опустошенности. Для обозначения седины применяется из-за того, что оперенье совы часто имеет сероватый цвет с более или менее густо разбросанными чёрными пятнами. Состояние бедности и опустошенности связано с тем, что совы выбирают место для гнезда в развалинах, на крышах и чердаках покинутых домов.

Образы птиц используются с целью выделить положительные или отрицательные качества человека, посредством уподобления человека той или иной птице. В аварском языке с образами птиц ассоциируются чаще положительные качества характера человека, нежели отрицательные, например: *Мадинаги гагуги гладын*. «Жить в согласии, любя друг друга, но не имея возможности встретиться», букв. «Как Мадина и кукушка».

В этническом сознании аварцев *цум* «орёл» символизирует «храбрость», «гордость» и «славу», например: *цумлъун воржарав* «высокого полёта», «добившийся мно-

гого», букв. «орлом полетевший»; *гъадыл цум лъугьунареб* «из вороны орел не получится» – репрезентируется слабый человек, который не может быть сильным; *цудул берал* «орлиные глаза» – применяется по отношению к наблюдательному, зоркому человеку. Синонимом зооморфной метафоры *цудул берал* «орлиные глаза» является выражение *кинабго бихьулел берал* «зоркие глаза».

Каждый человек очень дорожит и любит свою Родину. В аварском языке любовь к родной земле, очагу реализуется в следующих паремиологических единицах с орнитонимами: *РикIкIаде боржараб – глумру къокъаб цум*. «Жизнь орла, улетевшего далеко, – коротка», букв. «Далеко улетевший – жизнь короткий орел» – применяется для пояснения, что на Родине лучше, чем на чужбине; *Ватлан! Ватлан!* – *ян ахIарабила зазида чIараб хIанчIицаги*. «Родина! Родина! – кричала птичка на колючке» – применяется для выражения сильной любви к Родине; *Ватлан гъечлев чи – кечI гъечлеб булбул*. «Человек без Родины – соловей без песни» – сравнивается человек без родины с соловьём без песни; *Куркъбал гъечIеб хIинчI гуребила, Ватлан гъечлев чи гуревила*. «Без крыльев – не птица, без Родины – не человек» – в значении «никто»; *ХIанчIие бусенги – ватлан, къоркъое хIоргIи – ватлан*. «Птице и гнездо – родина, лягушке и озеро – родина».

В паремиях аварского языка наблюдается ассоциация метафорического переноса человек-орнитоним, например: *Бица-бицаралда божулев чи – гьорол къоаль хIелкил рачI гIадав чи*. букв. «Человек, который верит всему, – как хвост петуха в ветреный день». Эквивалентно паремии русского языка «Куда ветер подует, туда и ты».

Для актуализации трусости применяются паремии: *Кето гъечлеб бакIалда гIункIкIги – бахIарчи, цум гъечлеб бакIалда чудукги – бахIарчи*. «Там, где нет кошки, и мышка – герой, где нет орла, и орел-стервятник – герой»; *Хъарчигъа бихъидал хIанчIазул тIел гладын*. «Как птицы, увидевшие ястреба» – испуганно; *ХIинкъараб лочнохъе чан цолареб, хIинкъараб боца хъала бахъулареб*. «Трусливый сокол не поймает добычу, трусливое войско крепость не возьмёт».

В аварском языке фразеологическая единица: *Бачаль чудук гладын*. букв. «Как орел-стервятник среди телят» – применяется для осуждения взрослых, которые не по возрасту находятся в кругу маленьких детей.

Представление об орнитонимах распространено по всему миру как о человеческих душах также широко, как и то, что они являются воплощением предсказаний, бессмертия, радости. В аварской языковой картине мира орнитоним *гъеду* «ворона», согласно приметам, является предвестником беды, несчастья, горя и т.д. Например: *Азбаралда гъеду чIей – лъикIалъе гуру!* «Если ворона во двор прилетит – не к добру». В языковой картине авар-

цев *нухъа* «чёрный ворон» представлен более сильным, чем ворона например: *Нухъил бер гъадица бахъарабила*. «Черному ворону ворона выколола глаз». Смысл паремии заключается в том, что против сильного найдется тот, кто его сильнее.

В русской и вообще славянской традиционной культуре черный цвет ворона воспринимался как знак нечистой силы [3, С. 109]. Не случайно ворон в фольклорных и мифологических текстах выступает предвестником смерти, войны и крови [8, С. 275].

В паремиологических единицах с орнитонимом *гъеду* «ворона» репрезентируются различные качества и состояния человека: *Гъеду гъагъадунила лочнол къимат холареб*. «Оттого, что ворона каркает, сокол не потеряет уважение» – порядочного человека не очернишь; *Гъотлодаса гъотлоде кванцунилан гъадил лачен лъугьинаро*. «Прыгая с дерева на дерево, ворона соколом не станет» – как бы человек не старался, если в нём не заложено, он не станет лучше»; *Гъадидаги кколебила бищунго гIакъилаб жибгойилан*. «И вороне кажется, что она самая умная» – применяется к высокомерному человеку. О.Б. Симакова замечает, что: «Во фразеологизмах позитивная оценка сокола [...] достигается, как правило, сравнением его с вороной» [7, С.145].

З.М. Маллаева считает, что в аварском языке используются «зоо-семантические метафоры содержащие, как правило, негативные оценки адресата речи и грубую экспрессию неодобрения, пренебрежения» [6, С. 100].

В паремиологических единицах человек сравнивается с птицами, например: *Мокъ гъечлеб гIанкIу гIадин хутIун вугила*. «Как курица без насеста» – о бездомном

человеке; *Ханазда тIад клусараб гIанкIу гIадин*. букв. «Как курица на яйцах» – применяется к человеку ленивому; *ХIелкил гIадаб гIамал, гIебу гIадаб ракл*. «Характер как у петуха, сердце, как шило» – относится к задиристому человеку; *Боржине къачIараб цIум гIадин*. «Как орел, готовый взлететь» – применяется к человеку, который всегда на старте, к горделивому, высокомерному человеку. *Хангишил хIелеко гIадин, уне-уне хутIагийила*. «Как петух Хангиши шёл и шёл бы ты! – желают человеку бесцельной, беспорядочной жизни.

В аварском языке более 20 паремиологических единиц с лексемой *хIинчI* «птица», репрезентирующих концепт «человек». Лексема «птица» употребляется для ироничного обозначения человека недалекого ума, например: *ХIанчIидагIан гIакълу гъечлев*. «Сколько у птицы даже ума нет у него»; *ХIинчI бихъунила рорженги букIунеб*. «Какая птица, такой и полёт» – применяется с точки зрения общественного положения. В паремии *ХIанчIил багъа – чIарил хъат*. «Цена птицы – столько, сколько на ладони сена» – репрезентируется никчёмный человек.

Заключение

Таким образом, паремии и фразеологизмы с компонентом-орнитонимом аварского языка активно используются для репрезентации концепта «человек» в аварской языковой картине мира. Фразеологизмы с компонентом-орнитонимом, приведенные в статье, позволяют резюмировать следующее: орнитонимы *цIум* «орёл», *гагу* «кукушка», *хIинчI* «птица» – применяются для репрезентации положительных качеств человека; орнитонимы *гъеду* «ворона», *хIелеко* «петух», *гIанкIу* «курица», *чудук* «орёл-стервятник» – актуализируют отрицательные качества человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алиева С.А. Сопоставительный анализ звукоподражательных орнитонимов в разносистемных языках. «Язык. Словесность. Культура» 1`2012, С.67-77.
2. Гаджиалиева М.Г. Орнитонимы лагъа «голубь», лачин «сокол», тIума «сова» в этносихоллингвистике даргинского языка // В мире науки и искусствоведения и культурологии: сб.ст.по матер. XI междунар. науч.-практ. конф. Часть I.-Новосибирск: СибАК, 2012. С.33-36.
3. Левкиевская Е.Е. Мифы русского народа. М.: Астрель, 2000. 528 с.
4. Магомедханов М.М. Русско-аварский фразеологический словарь, М.: Academia, 2007.-338с.
5. Магомедханов М.М. Аварско-русский фразеологический словарь / М.М. Магомедханов. — М.: Русский язык, 1993. - 409 с.
6. Маллаева З.М. National-cultural specificity of paronyms of the dagestanian languages // Матер.Международной научно-практической конференции «Культура как основной потенциал формирования позитивного имиджа Кавказа». Пятигорск, 2012. С. 98-102.
7. Симакова О.Б. 2003. Лексико-семантическая группа «Орнитонимы» (на материале русского и французского языков): Дисс. ... канд. филол. наук / ПГПУ им. В.Г. Белинского. Пенза.
8. Топорков А.Л. Ворон в русских заговорах: между мифологией, фольклором и книжностью// Slavica Svetlanica. Язык и картина мира. М., 2013. С.273-281.
9. Большой фразеологический словарь русского языка: Значение. Употребление. Культурологический комментарий / отв. ред. В.Н. Телия. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. 784 с.
10. Саидов М. Аварско-русский словарь. М, 1967.

© Хайбулаева Мадина Магомедрасуловна (madina_mrasul@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АЛКОГОЛЬНОЕ ОПЬЯНЕНИЕ И СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АЛКОНИМОВ ЧЕШСКОГО ЯЗЫКА

Шафиков Сагит Гайлиевич

д. филол. н., профессор, Уфимский университет науки и технологий
sagit.shafikov@yandex.ru

ALCOHOLIC INEBRIATION AND A SEMANTIC ANALYSIS OF ALCONYMS IN THE CZECH LANGUAGE

S. Shafikov

Summary: The article is devoted to a semantic analysis of lexical expression for alcoholic inebriation in the Czech language. The study is based on an integrative approach based on the theory of semantic field and componential analysis of its units, the theory of predicates, as well as the modern conception of the inner form of a lexeme as a component part of its meaning. The semantic field approach suggests that the field should be segmented into subfields with their units decomposed into semes. The theory of predicates suggests that actants, participants of a situation, be established with reference to the predicates of inebriation. The conception of the inner form suggests ascertaining the types of motivating components underlying a denomination to add new semantic overtones to its denotative meaning.

Keywords: category, inner form, meaning, semantic field, semantic component, seme.

Аннотация: Статья посвящена семантическому анализу лексических номинаций в чешском языке, связанных с алкогольным опьянением. Исследование проводится с помощью интегративного подхода, объединяющего теорию семантического поля и комбинаторной семантики его единиц, теорию предикатов, а также современную концепцию внутренней формы лексемы как составной части ее семантики. В рамках семантического поля проводится опыт выделения субполей внутри единого поля, а также сегментация единиц субполя на семы. В рамках теории предикатов проводится установление актантов, участников ситуации, связанных с предикатами опьянения. В рамках концепции внутренней формы рассматриваются типы мотивирующих признаков, которые лежат в основе номинации, дополняя ее денотативное значение новыми смыслами.

Ключевые слова: внутренняя форма, значение, категория, сема, семантический компонент, семантическое поле.

Со времён изобретения первых спиртных напитков (примерно 6 тысяч лет до н.э.) алкогольное опьянение служит источником самых радостных и самых скорбных моментов в жизни человека. Феномен возбуждения и отравления алкоголем отражается в мировой литературе и в лексиконе большей части человеческих языков. Не боясь ошибиться, можно утверждать, что соответствующая лексика представляет собой социальную, культурную и лингвистическую универсалию.

Благодаря этому универсальному человеческому феномену исследователь получает в свое распоряжение богатый по своему объему лингвистический материал; ср., например, эмпирические исследования по теме алкогольной лексики на материале разных языков [Чирич 2004; Калита 2021; Шафиков 2022 (статья); Уразаев 2023].

Материал исследования включает так называемые алконимы, то есть номинации алкогольного опьянения в чешском языке (Ч.Я.), выделенные из корпуса словаря с помощью онлайн-словарей.

Как известно, системное изучение лексической семантики предполагает исследование содержательной структуры целой группы слов и устойчивых словосочетаний, связанных с определённой семантической темой.

Тематическое объединение лексических единиц обычно называется семантическим полем, таким как поле алкогольного опьянения, которое служит объектом исследования в данной статье.

В зависимости от фактического материала и цели исследования можно использовать разные концепции и соответствующие методики для системного описания единиц семантического поля, для описания отношений этих единиц вне поля, а также для установления структуры внутренней формы мотивированного наименования, которая указывает на его денотативное значение и, следовательно, тоже входит в сферу его семантики.

Для установления смысловых связей единиц семантического поля (семем) в предложении можно обратиться к теории семантических предикатов, которая постулирует наличие актантов (участников ситуации), связанных с характеризующим их семантическим компонентом, называемым предикатом [Крысин 2009, с. 39]. Например, в ситуации употребления алкогольных напитков можно выделить два актанта для объяснения смысла предиката «употребление алкогольного напитка»: 1) *актант-агенса* (S), то есть тот, кто употребляет такой напиток (субъект), 2) *актант-пациенса* (O), то есть алкогольный напиток (объект).

Синтаксическая структура, отражающая концепт «опьянение», представляет собой пропозицию, которая связывает актанта либо с предикатом-глаголом (P-v), либо с предикатом-прилагательным (P-a), либо с предикатом-существительным (P-s). Ср. элементарные пропозиции в словосочетаниях: Р.Я. 1) *отец пьянствует* (актант-агенса «отец» + глагольный предикат «пьянствовать»); 2) *пьяный отец* (атрибутивный предикат «пьяный» + актанта-агенса «отец»); 3) *пьянство отца* (субстантивный предикат «пьянство» + актанта-агенса «отец»); *отец пьяница* (актант-агенса «отец» + субстантивный предикат «пьяница»).

В семантическом поле алкогольного опьянения представлены комбинаторные варианты предиката P (P-a, P-s, P-v) с актантами, а именно с субъектом (S) и с глаголом (V); см. следующие примеры:

атрибутивные предикаты («пьяный») [P-a (+ S)] / [(S +) P-a]: *nadraný, nakurážený, nalitý, ožralý jako slíva, opilý pod obraz, ožralý jak zakon káže, zmámený, zlitý, zpitý* и др.;

субстантивные предикаты («пьяница») [P-s (+ V)]: *kořala, kořalečník, nedopita, opilá, opilec, ožralec, piják, pijan* и др.;

глагольные предикаты («пьянствовать») [(S +) P-v]: *chlastat, napít se, nasávat, opíjet se, opít do němoty, ožirat se, ožrat na mol, ožrat se jako prase, pít, pít jako Holendr, spatřit / vidět bílé myšky, trunčit, uchlastat, uchlastat (se) / upít (se) k smrti, upít se, zpíjet se* и др.

Для проведения более точного семантического анализа алконимов, основанного на словарных дефинициях, следует обратиться к теории компонентной (комбинаторной) семантики. Эта теория использует допущение, возведенное в принцип, о дискретном характере мира [Шафиков 1999, с. 52] с целью моделирования любого объекта действительности в виде совокупности определенных признаков, «достаточных и необходимых» для его идентификации.

Объективный характер такого подхода доказывается положением об условии истинности, которое не может в качестве такого условия противоречить ему. Например, толкование глагола *опьянеть* в толковом словаре русского языка С.И. Ожегова – Н.Ю. Шведовой («опьянеть = становиться пьяным»), производного от прилагательного *пьяный* «возбужденный от вина, одурманенный вином», указывает на комбинацию следующих сем: [X] «пить» + [Y] «спиртное» = Z «опьянение». Истинностный характер выражения X + Y = Z доказывается в утверждениях, содержащих противоречие условию: 1) «X выпил Y, но состояние Z не наступило», 2) «X выпил Y, но Y не был причиной Z». Каждое из этих утверждений противоречит условию, то есть оказывается ложным: первое – вследствие противоречия результата действия Z самому действию (X + Y), второе – вследствие противоречия

результата действия (Z) одному из его условий (Y). Таким образом, истинность компонентной семантики, основанной на словарном толковании, проверяется и доказывается синтаксической структурой предложения.

Денотативное значение предиката опьянения (сема) образуется комбинацией интегральных сем (ИС), общих для определенной частеречной группы лексических единиц, и дифференциальных сем (ДС), которые различают между собой выделенные семемы внутри группы. В качестве ИС выступает идеосинкретическая сема «опьянение», а также категориальная (частеречная) сема для групп глагольных, субстантивных и атрибутивных предикатов. В качестве ДС выступает наиболее значимая идеосинкретическая сема (архисема) «степень опьянения», которая характеризует эти группы. В разных семемах ДС репрезентируется своими вариантами, образуя градуальную оппозицию семантических компонентов (СК): «умеренное опьянение» ↔ «чрезмерное опьянение».

Ср. компонентные семантические структуры **глагольных предикатов**:

[опьянение + действие + умеренное опьянение]: *napít se, nasávat, pít, trunčit*;

[опьянение + действие + чрезмерное опьянение]: *chlastat* «хлестать», *nalívat se / nalévat se, nasávat jako o závod, opíjet se, opít do němoty, ožirat se, ožrat na mol, ožrat se jako prase, pít jako Holendr, pít pod obraz, spatřit / vidět bílé myšky, uchlastat (se) k smrti, upít se, upít (se) k smrti, zpíjet se*.

Ср. компонентные структуры **атрибутивных предикатов опьянения** в языках сравнения:

[опьянение + признак + умеренное опьянение]: *nadraný, nakurážený, nalitý, namazany, opilý, opojený / opojný, zlitý, zmámený, zpitý*;

[опьянение + признак + чрезмерное опьянение]: *nalitý po žábry, nalitý / namazaný / ožralý jako slíva / tágo / dělo, opilý jako Dán / jako drátenák, opilý / zpítý pod obraz (božy), ožralý jako svině, ožralý / zlitý jak zákon káže, strašně zlitý, vylitý jako dánský listonoš, zlitý jak necky, zlitý pod obraz, zlitý / zpítý na mol; zpítý ako prase / svině / čuně / jako dobytek / jako zvíře, zpítý do němoty / do bezvědomi*.

Ср. компонентные семантические структуры **субстантивных предикатов**:

[опьянение + лицо-каузатор опьянения]: *kořala, kořalečník, nedopita, opilá, opilec, opilče, ožralec, piják, pijan*.

Следует признать, что моделирование семантического объекта через описание его «достаточных и необходимых» признаков нельзя считать достаточным в смысле адекватного отражения реального мира, который всегда

сложнее своего описания. Можно выделить два подхода к значению, которые на первый взгляд взаимно исключают друг друга. Первый подход (компонентная семантика) опирается на классическую модель концептов в духе Аристотеля, а второй – на прототипическую модель в духе современной теории категоризации. Если классическая модель исходит из существования «достаточных и необходимых» признаков для определения значения, то прототипическая модель отвергает этот принцип как излишне жесткий и выдвигает принцип размытости границ как между категориями, так и между их объектами.

Исследователи приводят примеры правомерности обеих моделей. Так, А. Вежбицкая рассматривает наименование сосудов для питья, выделяя два вида семантических компонентов: те, «без которых можно обойтись», и те, отсутствие которых препятствует идентификации объекта; так, чашка без ручки все равно остается чашкой, зато такой компонент как «достаточно малый размер чашки, чтобы можно было подносить ее ко рту одной рукой», является обязательным [Wierzbicka 1985, p. 59]. Р. Джакендофф выделяет три вида условий употребления слова: необходимые, центральные и типичные [Jackendoff 1986, p. 121]. *Необходимые условия* соответствуют идентифицирующей семе, определяя ее категориальную значимость (например, сема «собака» для слова *пудель*). *Центральные условия* соответствуют дифференциальной семе, определяя ее значимость по степени близости к центру категории (например, соотношение высоты и ширины в пропорции 1:1 для слова *чашка*). *Типичные условия* не являются структурным компонентом значения, обозначая лишь наиболее характерные, типичные, хотя и не обязательные признаки денотата (например, наличие ручки и блюдца для слова *чашка*).

Таким образом, для идентификации объекта в качестве его наименования говорящий выделяет прежде всего его существенные признаки, то есть *диагностические компоненты*, без которых значение разрушается и которые могут сопровождаться типичными условиями употребления наименования [Найда 1989, с. 65].

Следует заметить, что едва ли не большая часть признаков, характеризующих опьянение, таких как «зависимость», «психическая реакция», «сентиментальное поведение», «нарушение координации движения» и т.д., которые выделяются исследователем [Уразаев 2023], на поверку оказываются типичными признаками (условиями).

Чешский язык показывают явное превосходство в способах выражения чрезмерного опьянения, которое наблюдается по нарастающей шкале: «субстантивные предикаты» → «атрибутивные предикаты» → «процессуальные предикаты». При этом в моделях создания номинации наблюдается связь между атрибутивными и глагольными предикатами; ср. *ožrat se jako prase* (дословно

«напиться как свинья») ↔ *zpítý ako prase* («пьяный как свинья»), *opít do němoty* (дословно «напиться до бессознательного состояния») ↔ *zpítý do němoty* («пьяный до потери сознания»). *pít pod obraz (božy)* («пить допьяна», дословно «по образу божьему») ↔ *zpítý pod obraz (božy)* («пьяный в стельку», дословно «по образу божьему»).

Системное семантическое описание предикатной лексики не может быть достаточным без исследования «смысла» (в концепции Г. Фреге), то есть внутренней формы мотивированной номинации. Можно выделить два типа мотивирующих признаков: *идентификатор* и *модификатор* [Шафиков 2022, с. 100 и сл.].

Идентификатор указывает на принадлежность объекта к данной категории через наиболее непосредственный (прототипический) образ; например, в семантическом поле алконимов таким образом служит образ, представленный глаголом «пить»; ср. следующие глагольные предикаты: *napít se* «напиться», *opíjet se* («пьянствовать, напиваться»), *pít* («пить»), *upít se* («упиться»), *zpíjet se* («спиться»).

Модификатор относит наименование к семантическому полю косвенно, то есть через опосредованный образ, указывающим на периферийный статус объекта категории. Таким опосредованным образом может быть 1) либо действие с жидкостью; ср. *chlstat* (дословно «хлестать»), *nalívat se* (дословно «наливаться»), *nasavat jako o závod* (дословно «засасывать наперегонки»); 2) либо на переполнение (надувание) желудка; *nasávat* (дословно «вбирать»), *ožirat se* (дословно «нажраться»); ср. с русскими эквивалентами типа *набраться, нажраться, накачаться*.

Внутренняя форма мотивированной номинации может выражаться как одним из двух мотивирующих признаков (см. выше), так и их комбинацией. Такие номинации составляют чуть ли не половину всех глагольных алконимов благодаря богатой фразеологии, связанной с процессом или результатом опьянения». В этих фразах идентификатор выражается глаголом, а модификатор представляет собой своеобразный компаратив (в следующих примерах этот компаратив выделяется жирным шрифтом): *opít do němoty* (дословно «напиться до бессознательности»), *ožrat se jako prase* (дословно «напиться / нажраться как свинья»), *upít (se) k smrti* (дословно «упиться до смерти»), *pít jako Holendr* (дословно «пить как голландец»), *vidět bílé myšky* («допить до белой горячки», дословно «видеть белых мышей»).

Выделяются прежде всего анималистические образы, такие как «скотина»; ср.: *zpítý ako prase / svině / čuně* «пьяный как свинья» (ср. в русском языке: *напиться как свинья*), *zpítý jako zvíře* «пьяный как животное». Реже возникает образ человека: *opilý jako Dán* «пьяный как

датчанин», *pít jako Holendr* «пить как голландец», *opilý jako drátenák* «дословно «пьяный как корзинщик», *vytílý jako dánský listonoš* «пьяный как датский почтальон». Кроме того, в чешском языке наблюдается образ неживого объекта, который указывает на полное бесчувствие пьяного человека; ср.: *namazaný jako slíva* «пьяный как слива», *ožralý jako tágo* «пьяный как палка», *nalitý jako dělo* «пьяный как пушечное ядро».

В чешском языке можно также наблюдать варьирование моделей чрезмерного опьянения, особенно

заметно это проявляется в предикатах с полным набором мотивирующих признаков (идентификатор + модификатор); при этом варьируется как глагольная часть (идентификатор), так и (чаще всего) образная часть фразеологизма; ср. *zpítý «пьяный» jako prase* «как свинья» / *jako čuně* «как чуня» / *jako dobytek* «как скот» / *jako zvíře* «как животное»; *ožralý* («сильно пьяный», дословно «нажравшийся») / *zlitý* («сильно пьяный», дословно «залившийся») / *zpítý* («сильно пьяный», дословно «испитый») *jak zákon káže* («как полагается», дословно «как требует закон»).

СЛОВАРИ

1. Карта слов и выражений русского языка КартаСлов.ру [Электронный ресурс]. <https://kartaslov.ru/?ysclid=m1t6z7k71k447987445>
2. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. <https://gufo.me/dict/kuznetsov?ysclid=m1t74k4vkq935937275>
3. Тришин В.Н. Словарь синонимов русского языка [Электронный ресурс]. https://dic.academic.ru/contents.nsf/dic_synonims
4. Русско-чешский словарь [Электронный ресурс]. <https://classes.ru/all-czech/dictionary-russian-czech-rucz-term-148257.htm?ysclid=m1t81l2m5563218130>
5. Чешско-русский словарь [Электронный ресурс]. <https://glosbe.com/cs/ru>
6. Dickson P. Drunk: The Definitive Drinker's Dictionary. – N.Y.: Melville House Pub., 2009. – 202 p.

ЛИТЕРАТУРА

1. Калита И.В. Образ пьяного человека в зеркале славянской фразеологии // Вестник славянских культур. 2021. Т. 60. С. 123-135.
2. Крысин Л.П. Современный русский язык. Лексическая семантика. Лексикология. Фразеология. Лексикография. – М.: Academia: Издательский центр «Академия», 2009. – 240 с.
3. Найда Ю. Процедуры анализа компонентной структуры референциального значения // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1989. № 25. С. 61-74.
4. Чирич И.В. Лексика застолья в русской языковой картине мира: автореферат дис. ... кандидата филологических наук. – М., 2004. – 17 с.
5. Шафиков С.Г. Теория семантического поля и компонентной семантики его единиц. – Уфа: РИО БашГУ, 1999. – 92 с.
6. Шафиков С.Г. Семантическое поле и компонентная семантика предикатов опьянения (на материале французского языка) // Иностранный язык в профессиональной сфере: педагогика, лингвистика, межкультурная коммуникация. М., 2022. Ч. 2. С. 231-239.
7. Шафиков С.Г. Типологический метод и лингвистическая типология. Уфа: РИЦ БашГУ 2022. Электронно-библиотечная система БашГУ [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://elib.bashedu.ru/dl/local/ShafikovSG_Tipolog.metodilingvist.tipolog_mon_2022.pdf
8. Уразаев М.Д. Структурно-семантический анализ эвристивной лексики (на материале русского, английского и немецкого языков): автореферат дис. ... кандидата филологических наук. – Уфа, 2023. – 28 с.
9. Jackendoff R. Semantics and Cognition. – Cambridge (Mass.): MIT Press, 1986. – 283 p.
10. Wierzbicka A. Lexicography and Conceptual Analysis. – Ann Arbor, 1985. – 368 p.

© Шафиков Сагит Гайлиевич (sagit.shafikov@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

- Abdulpatahova K.** – postgraduate student, Dagestan State University
- Akhmadiyeva E.** – Senior Lecturer, Moscow Higher All Arms Command School, Moscow
- Alferyeva-Thermsikos V.** – researcher, assistant, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov
- Alieva S.** – Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala)
- Altabaeva E.** – Dr. Sci. (Philological Sciences), Prof., Moscow Pedagogical State University
- Arzumanova R.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia, Moscow
- Assurova L.** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Moscow City Pedagogical University
- Baskina E.** – Master's student, State Unitary Enterprise "Moscow Metro", Moscow
- Bekhtereva E.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk)
- Blinova M.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Mari State University"
- Bokizhanova G.** – PhD, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Academy "Bolashaq", Kraganda (Kazakhstan)
- Borisova-Lebedeva M.** – Senior Researcher, Museum of Political History of Russia
- Desyaeva N.** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow City Pedagogical University
- Drobyazko D.** – post-graduate student, Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after I. F. Shilov, Khabarovsk
- Dubasova O.** – Teacher, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod
- Ermolaev A.** – senior lecturer, Sterlitamak branch Ufa University of Science and Technology
- Garifullin R.** – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Kazan National Research Technological University
- Gilyazova A.** – graduate student, leading documentary filmmaker, Federal State Educational Institution of Higher Education "Kazan (Volga Region) Federal University"

Our authors

- Golubeva Yu.** – Postgraduate student, State University of Education, Mytishchi
- Gosteva Yu.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia, Moscow
- Grigorev A.** – Grand PhD in Philology, Professor, Moscow Pedagogical State University
- Groshev N.** – First Vice-Rector of the Penza Theological Seminary, archpriest
- Gryaznova A.** – Doctor of Philology, Professor, Moscow Pedagogical State University
- Guseva T.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don)
- Guseynova A.** – PhD, Dagestan State University
- He Ze** – Intern, Belgorod State University
- Huseynova B.** – Candidate of Historical Sciences, Dagestan State University, Makhachkala
- Ilyashenko A.** – graduate student, Moscow University of Finance and Law MFUA
- Ivanova I.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk)
- Kechina M.** – Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseev" (Saransk)
- Khaibulaeva M.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov, Makhachkala
- Kirichenko E.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky"
- Klimakhin O.** – Teacher, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod
- Kolosova I.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk)
- Koreeva N.** – Candidate of Historical Sciences, Senior Researcher, Federal Research Center "Kazan Scientific Center of the Russian Academy of Sciences"; Institute of Tatar Encyclopedia and Regional Studies of the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan (Kazan)

Krivorotova E. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow City Pedagogical University

Kudirmekova N. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Researcher, Budgetary scientific institute of the Republic of Altay «Scientific Research Institute of Altaic Studies named after S.S. Surazakov»

Lazareva A. – Ph.D. of Pedagogic Sciences, Senior Lecturer, Continuing Education and Personal Tracks Moscow, Russia, Russian State Social University

Leikhova F. – Candidate of Philological Sciences, Leading Researcher, BU KhMAO-Yugra Obskugorsky Institute of Applied Research and Development

Li Jiaheng – Post-graduate student, South Ural State University, Chelyabinsk

Loginov A. – Doctor of Philology, Professor, Moscow Pedagogical State University

Mandruk I. – Senior Lecturer, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kursk State University"

Melnikova K. – Postgraduate, Federal State University of Education, Moscow

Menshikova G. – Candidate of philological sciences, Military Zhukov's order university of radioelectronics, Cherepovets

Mikheeva A. – Lecturer, Southern Federal University, Rostov-on-Don

Moroz I. – Candidate of Historical Sciences, Bryansk branch of Plekhanov Russian University of Economics

Muratov A. – Assistant, Ufa University of Science and Technology

Nikolaeva E. – Doctor of Cultural Studies, Associate Professor, Moscow City Pedagogical University

Orlova S. – Candidate of Philology, State University of Management

Pisarevskaya N. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, ANOVO "Moscow International University"

Prokoptsev V. – Candidate of Technical Sciences, Associate professor, Khabarovsk Institute infocommunication (branch) «Siberian state University of telecommunications and Informatics»

Prokoptseva N. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor, Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after I. F. Shilov, Khabarovsk

Rastorgueva N. – PhD, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow

Safina A. – Senior Lecturer, Ufa University of Science and Technology

Savchenko S. – Candidate of Pedagogical Sciences, Sterlitamak branch Ufa University of Science and Technology

Shafikov S. – Doctor of Philology, Professor, Ufa University of Science and Technology

Shcherbina E. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Southern Federal University, Rostov-on-Don

Shubovich V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Engineering Sciences, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov

Shumakova N. – graduate student, Moscow City University; School No. 2124 "Center for Development and Correction", Moscow

Sokolov A. – Junior research, Center for Research on the Development of Libraries in the Information Society of the Russian State Library, Moscow; postgraduate student, State University of Education, Moscow

Tarasova L. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, FGBOU VO Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky

Tazieva Z. – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Kazan National Research Technological University

Tereshchenko M. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk)

Vakhidova L. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla

Vardanyan Yu. – Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseev" (Saransk)

Voznyuk I. – Candidate of philological sciences, Military Zhukov's order university of radioelectronics, Cherepovets

Wang Mengyao – Postgraduate Student, Moscow Pedagogical State University

Yakovleva I. – Doctor of Pedagogical Sciences, Prof. Dr, Moscow City University

Yambaeva N. – Candidate of Pedagogical Sciences, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Mari State University"

Yevtushenko I. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk)

Zhindeeva E. – Doctor of Philological Sciences, Professor, Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseev

Zurov A. – Teacher, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

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).