

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№ 12–2 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.

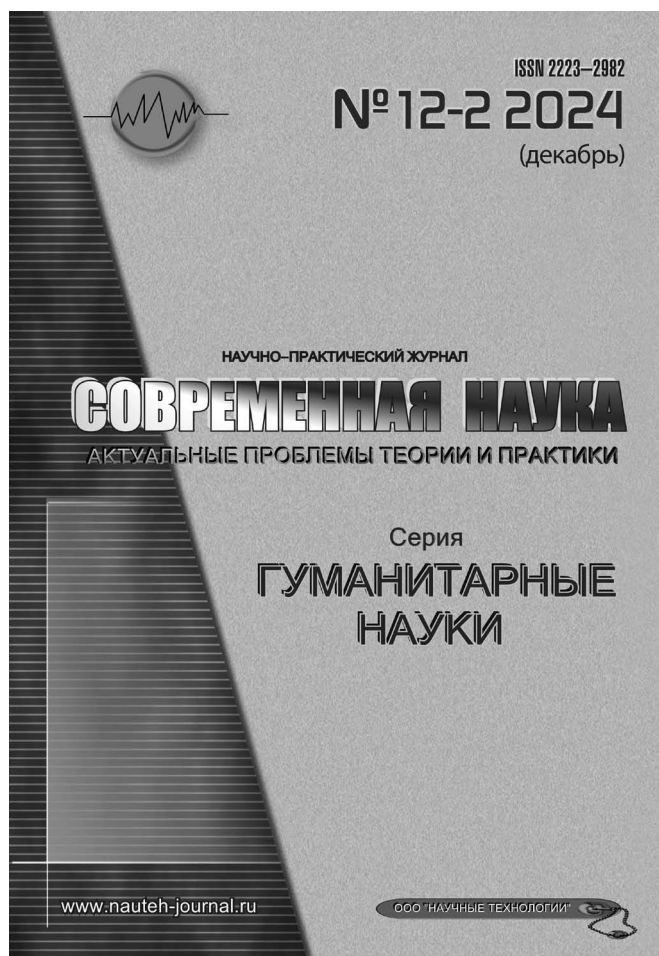
Серия: *Гуманитарные науки №12-2 (декабрь) 2024 г.*

© Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики». Серия «Гуманитарные науки».

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 13.12.2024 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

Бобохонов Р.С. – Тарикат тиджания в Африке. История и современность
Bobokhonov R. – Tariqa Tijaniya in Africa. History and Modernity 7

Котов А.Э. – Образ «русского мира» в консервативном дискурсе второй половины XIX столетия: об одном из источников соловьевского «Панмонголизма»
Kotov A. – The image of the "Russian world" in the conservative discourse of the second half of the 19th century: on one of the sources of Solovyev's "Panmongolism" 13

Куксин А.И., Барыбин А.В., Васильев А.Г. – Экспедиция Н.К. Римана по московско-казанской железной дороге в декабре 1905 года
Kuksin A., Barybin A., Vasilyev A. – N.K. Riemann's expedition on the Moscow Kazan railway in december 1905..... 18

Мацакова В.М. – Влияние военно-политических факторов на привлечение калмыцкого союзного контингента в военные действия России XVII века
Matsakova V. – The influence of military and political factors on the involvation of the Kalmyk union content into the military operations of Russia in the XVII century..... 21

Павлушков А.Р. – Эволюция религиозно-пенитенциарного пространства в советской пенитенциарной системе
Pavlushkov A. – The evolution of the religious and penitentiary space in the Soviet penitentiary system..... 24

Тюрин А.О., Лебедев С.В. – «...Внеся в деревню гражданскую войну...»: организация и деятельность комитетов бедноты в Астраханской губернии
Tyurin A., Lebedev S. – "...Introducing civil war to the village...": organization and activities of poor committees in Astrakhan province..... 29

Ужаринская В.В. – Влияние суфражизма на Консервативную партию Великобритании (на примере деятельности «Лиги Подснежника») *Uzharinskaya V.* – The Influence of Suffrage on the Conservative Party of Great Britain (based on the activities of the "Primrose League") 35

Педагогика

Апарина Ю.И. – Профессиональное коммуникативное воспитание студентов педагогического вуза в контексте культурно-антропологического и системно-синергетического подходов
Aparina Ju. – Professional communicative upbringing of students at a pedagogical university in the context of cultural-anthropological and systemic-synergetic approaches 40

Асриев А.Ю., Журавлева И.А., Николаев К.Д. – Патриотическое воспитание детей и молодежи: к определению актуальных направлений психолого-педагогических исследований
Asriev A., Zhuravleva I., Nikolayev K. – Patriotic education of children and youth: to identify relevant areas of psychological and pedagogical research 47

Ван Цзянь – Опытнo-экспериментальная работа по усвоению фразеологии русского языка китайскими студентами в контексте использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ)
Wang Jian – Experimental work on Russian phraseological units learning by Chinese students by means of information technologies..... 54

Вань Чэнь – Специфика профессиональной подготовки журналистов в университетах Китая
Wan Chen – Specifics of professional training of journalists at universities in China 58

Галянт И.Г., Бехтерева Е.Н., Евтушенко И.Н., Терещенко М.Н., Колосова И.В. – Влияние дошкольной образовательной организации и семьи на воспитание будущего гражданина и патриота в поликультурной среде <i>Galyant I., Bekhtereva E., Yevtushenko I., Tereshchenko M., Kolosova I.</i> – The influence of a preschool educational organization and a family on the upbringing of a future citizen and patriot in a multicultural environment 62	Каткова Т.И., Маевская О.Н. – Особенности формирования экономической культуры у студентов педагогических специальностей <i>Katkova T., Maevskaya O.</i> – Actual problems of formation of economic culture among students of pedagogical specialties 92
Гурова Е.В., Крушанова Р.Р., Кузнецова И.В. – Искусственный интеллект в образовании: аспекты внедрения <i>Gurova E., Krushanova R., Kuznetsova I.</i> – Artificial Intelligence in Education: Implementation Aspects 69	Кирланов Т.Г. – Особенности развития коммуникативной культуры студентов вуза средствами исследовательской деятельности <i>Kirlanov T.</i> – Features of the development of the communicative culture of university students by means of research activities 96
Давидян Н.Г. – Особенности воспитания гражданственности обучающихся средней школы в поликультурном классном коллективе <i>Davidyan N.</i> – Features of education of citizenship of secondary school students in a polycultural class team 73	Колосова И.В., Семеняк О.А., Артеменко Б.А. – Инструментарий оценки воспитывающей среды дошкольной образовательной организации <i>Kolosova I., Semenyak O., Artemenko B.</i> – Tools for assessing the educational environment of a preschool educational organization 100
Дильдина Н.А., Быстрой Е.Б., Артеменко Б.А., Колосова И.В., Пермьякова Н.Е. – Подготовка будущих педагогов дошкольного образования к практической деятельности в условиях сетевого взаимодействия <i>Dildina N., Bystray E., Artemenko B., Kolosova I., Permyakova N.</i> – Preparation of future preschool teachers for practical activities in the context of network interaction 78	Кооль О.А., Муллинова Т.А., Оковитая Ю.Ф. – Система работы с текстом-биографией на занятиях по русскому языку как иностранному <i>Kool O., Mullinova T., Okovitaya Yu.</i> – System of working with biographical text in classes on Russian as a foreign language 106
Енокаева С.С., Петьков В.А. – Историко-педагогический анализ педагогического наследия И.И. Мансурова <i>Enokaeva S., Petkov V.</i> – Historical and pedagogical analysis of I.I. Mansurov's pedagogical heritage 83	Мейер Л.Х., Динейкина Е.В. – К вопросу об актуальности институализации социального перевода в России <i>Meier L., Dineikina E.</i> – On the relevance of institutionalization of social translation in Russia 110
Ефорова А.Р., Кондина А.С., Гончарова В.В., Минасян Е.Т., Кузнецова Н.В. – Обучение на основе вызовов как один из современных подходов в образовательной практике <i>Eferova A., Kondina A., Goncharova V., Minasyan E., Kuznetsova N.</i> – Challenge-based learning as one of the modern approaches in educational practice ... 87	Минакова Р.С. – Вклад Е.Г. Мултуевой в развитие методики преподавания алтайского языка и литературы <i>Minakova R.</i> – Contribution of E.G. Multueva to the development of teaching methods of the Altai language and literature 114
	Михаэлис С.И., Михаэлис Д.В. – Обзор научных публикаций по методике преподавания истории России иностранным студентам <i>Mikhaelis S., Mikhaelis D.</i> – Review of scientific publications on the methods of teaching Russian history to international students 118

- Можеевская А.Е., Хайруллина М.В.** – Способы развития творческого мышления у студентов-инженеров при обучении иностранному языку
Mozheevskaya A., Khairullina M. – Ways to develop creative thinking among engineering students when teaching a foreign language. 123
- Молданова И.М.** – Игровая деятельность как способ формирования коммуникативного навыка на уроках родного языка
Moldanova I. – Play activity as a way of forming a communicative skill in the lessons of the native language 127
- Писаренко В.И., Хаджимурадова А.В.** – Классификация профессиональных функций учителя в условиях цифровой образовательной среды
Pisarenko V., Khadzhimuradova A. – Classification of professional functions of a teacher in the conditions of a digital educational environment 132
- Сидорина Д.Г.** – Формирование воображения умственно отсталых младших школьников средствами игры
Sidorina D. – Forming the imagination of mentally retarded primary schoolchildren through games 145
- Соколова А.В., Моисеенко С.А., Шиянов Е.Э., Варнина А.С.** – Соответствие требованиям, предъявляемым образовательным стандартом к предварительной подготовке студентов в медицинском вузе
Sokolova A., Moiseenko S., Shiyanov E., Varnina A. – Compliance with the requirements of the educational standard for preliminary preparation of students in a medical university 150
- Тарасенко А.А., Безрукова О.Г., Эректеева Н.А.** – Понятие "этнолингвистической компетенции" в вузе на современном этапе
Tarassenko A., Bezroukova O., Erekteeva N. – The concept of ethnolinguistic competence in higher education at the present stage 153
- Ци Пэйюй** – Особенности подготовки бакалавров средствами электронной среды в университетах Китая
Qi Peiyu – Features of bachelor's training using electronic media at Chinese universities 158
- Чжан Сыюань** – Пути реализации авторской коммуникативной модели в преподавании русского языка в китайских университетах
Zhang Siyuan – Ways to implement the author's communicative model in teaching Russian at Chinese universities 162
- ФИЛОЛОГИЯ
- Ахильгова Н.О., Михайлова М.Н., Чаюкова Я.С.** – Виды англицизмов в русском языке и их влияние на современное общество
Akhilgova N., Mikhailova M., Chayukova Ya. – Types of anglicisms in Russian and their impact on modern society. 168
- Белова А.В.** – Многозначность темпоральных союзов «als» и «nachdem» в немецких текстах разговорного, публицистического и художественного стилей
Belova A. – The polysemy of the temporal conjunctions "als" and "nachdem" in German texts of colloquial, publicistic and literary styles 174
- Будкина Ю.В.** – Некоторые теоретические проблемы исследования фразеологических единиц (на материале соматических фразеологизмов современного персидского языка)
Budkina Yu. – Some theoretical problems of analyzing phraseological units (on the basis of somatic phraseological units in Modern Persian) 179
- Ван Цзюаньцзюань** – Образ Казани в языковом сознании россиян: экспериментальное исследование
Wang Juanjuan – The image of Kazan in the linguistic consciousness of Russians: an experimental study 182
- Ван Цяо** – Особенности средств введения речи персонажей в романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина»
Wang Qiao – Peculiarities of methods of introducing characters' speech in L.N. Tolstoy's novel "Anna Karenina" 187

Глашев А.А. – Интерпретация главы XXXV древнетюркской гадательной книги «ЫРК БИТИК» <i>Glashev A.</i> – Interpretation of the chapter XXXV of the old Turkic divination book "ЫРК БИТИК"192	Саакян А.А., Сунь Цзяо – Семантические модули в структуре ассоциативно-вербального поля <i>Saakyan A., Sun Jiao</i> – Semantic modules in the structure of the associative-verbal field226
Го Лихун, Ли С.И. – Реализация фрейма «Мать-Дети» в русской и китайской языковых картинах мира (на материале фразеологических единиц) <i>Guo Lihong, Li S.</i> – Realization of the frame "Mother-Children" in Russian and Chinese linguistic view of the world (based on phraseological units)197	Саналова Б.Б. – Семантическая и структурно-словообразовательная характеристика топонимов Кош-Агачского района республики Алтай <i>Sanalova B.</i> – Semantic and structural-word-formation characteristics of toponyms of the Kosh-Agachsky district of the Altai republic.231
Гули заде Р.Н. – Заимствованные русские слова, укоренившиеся в персидском языке <i>Gholizadeh R.</i> – Russian loanwords rooted in Persian201	Смирнова М.А., Бегоян А.С. – Бразильский контекст в лексической системе языка тальян <i>Smirnova M., Begojan A.</i> – Brazilian context in the lexical system of talian language.235
Дьяченко И.А., Королева Т.А., Петрухина О.П. – Стратегия дискредитации в предвыборном политическом дискурсе (на материале президентских дебатов в США в 2024 году) <i>Dyachenko I., Koroleva T., Petrukhina O.</i> – Discreditation strategy in the pre-election political discourse (based on the 2024 United States presidential debates)208	Султанмуратов А.М. – Судьба кумыкского народа в творчестве Бадрутдина Магомедова <i>Sultanmuradov A.</i> – The fate of the Kumyk people in the works of Badrutdin Magomedov.240
Егорова К.Б. – Материалы по истории словацкой литературы в документах Д.Н. Вергуна (письма Светозара Гурбан-Ваянского) <i>Egorova K.</i> – Materials on the history of slovac literature in the documents of D.N. Vergun (letters of Svetozar Gurban-Vajansky)213	Тарасова О.Д. – Особенности межъязыковой передачи одорической лексики (на материале романа П. Зюскинда «Парфюмер» и его переводов на английский и русский языки) <i>Tarasova O.</i> – Aspects of interlingual conveying of smell vocabulary (based on the material of P. Suskind's novel "Perfume" and its translations into English and Russian languages)244
Каргина А.П., Малоземлина О.В. – Лексический состав камчатского наречия как отражение мировидения диалектоносителей (на материале первого выпуска «Словаря русских говоров Камчатки») <i>Kargina A., Malozemlina O.</i> – The lexical composition of the Kamchatka dialect as a reflection of the worldview of dialect speakers (based on the material of the first issue of the "Dictionary of Russian dialects of Kamchatka")216	Чжан Лю – ЗНАКОМСТВО как социокультурный концепт обыденного языкового сознания в современную эпоху (на материалах электронных СМИ) <i>Zhang Liu</i> – FAMILIARITY as a sociocultural concept of daily linguistic consciousness of modern times (based on electronic media materials)251
Ли Цзяни – Анализ исторической эволюции модели управления сми коммунистической партии Китая и ее влияние на общество <i>Li Jiani</i> – Analyze the historical evolution of the Chinese communist party's media governance model and its impact on society222	Информация
	Наши авторы. Our Authors.256
	Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале.259

ТАРИКАТ ТИДЖАНИЯ В АФРИКЕ. ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Бобохонов Рахимбек Сархадбекович

Доктор исторических наук, Старший научный сотрудник, Центр цивилизационных и региональных исследований, Институт Африки РАН
rahimbobokhonov@yandex.ru

TARIQA TIJANIYA IN AFRICA. HISTORY AND MODERNITY

R. Bobokhonov

Summary: Tijaniya is one of the most widespread tariqas in Africa. If you have accepted Tijaniya, it is forever. Even if you stop doing all the practices or go to another direction of spiritual development, you will not leave the tariqa, you will remain a Tijani, but a bad Tijani with all the negative consequences that entails. In the Tijaniya tariqa, it is forbidden to mix not only Sufi practices and practices of other religions, but also specific practices of different Sufi tariqas. This does not mean that you cannot attend other practices – as a guest, you can be anywhere. Tijaniya is a full-fledged tradition, which has everything necessary for development, including the help of sheikhs, both living and deceased. The rules of the brotherhood allow calling and asking for help only the saints of your tariqa, but no one else. This does not mean that other saints are "bad" or "wrong". They should be respected, but the movement along the spiritual path should be conducted with the intention of this tariqa, for which only the holy tijaniyas are called.

Keywords: Africa, Islam, Sufism, tariqa, Ahmad ibn Muhammad, tijaniya, sheikh, marabout, teacher, talibé, spiritual practice.

Аннотация: Тиджания - один из самых распространенных тарикатов в Африке. Если вы приняли тиджания — это навсегда. Даже если вы прекратите делать все практики или уйдете в другое направление духовного развития, вы не выйдете из тариката, вы останетесь тиджанийцем, но плохим тиджанийцем со всеми вытекающими отсюда негативными последствиями. В тарикате тиджания запрещается смешивать не только суфийские практики и практики других религий, но и специфические практики разных суфийских тарикатов. Это не означает, что вам нельзя посещать другие практики - в качестве гостя вы можете быть, где угодно. Тиджания - полноценная традиция, в которой есть все необходимое для развития, включая помощь шейхов, как живых, так и ушедших. Правилами братства допускается призывать и просить о помощи только святых своего тариката, но никого больше. Это не означает, что остальные святые «плохие» или «неправильные». Их следует уважать, но движение по духовному пути следует вести с намерением этого тариката, для чего призываются только святые тиджания.

Ключевые слова: Африка, ислам, суфизм, тарикат, Ахмад ибн Мухаммад, тиджания, шейх, марабут, учитель, талибе, духовная практика.

Ат-Тарика ат-Тиджанийя, или «Путь Тиджани» — это суфийский тарикат, происходящий из Северной Африки, но в настоящее время более распространен в Западной Африке, особенно в Сенегале, Гамбии, Мавритании, Мали, Гвинее, а также на севере Нигерии и Судана. Его приверженцев называют тиджани (на языке волоф). Тиджани придают большое значение культуре и образованию и подчеркивают индивидуальную приверженность ученика (мурида). Чтобы стать членом тариката, нужно получить тиджани вирде, или последовательность священных фраз, которые нужно повторять дважды в день, от мукаддама («продвинутого» ученика тариката) [1, с.218].

Сиди Ахмад ат-Тиджани (1737–1815), родившийся в Алжире и умерший в Фесе (Марокко) основал тарикат тиджания около 1781 года. Тиджани-ислам, «ислам для бедных», выступал против консервативного, иерархического братства кадирийя, которое тогда доминировало, уделяя особое внимание социальным реформам и исламскому возрождению на низовом уровне [2, p.14].

В течение первого периода некоторые из назначенных шейхом Тиджани халифов(заместителей) основали

новые центры тиджания за рубежом и развили собственные направления:

- центры Сиди Мохаммеда аль-Гали Буталеба (ум. в 1829 г.) и Сиди Альфы Хачима аль-Фути (ум. в 1934 г.) в Медине Мунавара;
- центры Сиди аль-Муфаддала Сакката, Сиди Мухаммеда б. Абдельвахида Баннани аль-Мисри (ум. после 1854 г.) и Сиди Мухаммеда аль-Хафида аль-Мисри (ум. в 1983 г.) в Египте;
- центры Шейха аль-Ислама Сиди Ибрагима Рияхи Тунси (ум. в 1851 г.), Сиди Мохаммеда б. Слимана Маннаи Тунси, Сиди Мохаммеда Бен Ашура (ум. до 1815 г.) и Сиди Тахера б. Абдесадики Лакмари (ум. после 1851 г.) в Тунисе;
- центры Сиди Усмана Филани Аклани (ум. после 1815 г.) в Судане; центры Сиди Мохаммеда Алави Чингуити (ум. в 1830 г.), Сиди Мавлюда Фаля (ум. в 1852 г.) и Сиди Мохаммеда аль-Хафида б. аль-Мохтара Бедди в Мавритании;
- центры Сиди Мухаммеда б. аль-Мишри Сибая (ум. в 1809 г.) - автора «Аль-Джами'а ли-ма ф-тарака мина-ль-улум» («Абсолютное в том, что отделилось от наук») и аль-Кутба Сиди Абул Хасана Али б. Айсы Тамадини (ум. в 1845 г.) в Алжире [2, p.15-16].

При жизни Ахмада ат - Тиджани центром тиджани был г. Фес (Марокко), откуда в различные районы Магриба рассылались тиджанитские проповедники. После смерти ат-Тиджани братство возглавили два его сына, обосновавшиеся в оазисе Айн Мади на юге Алжира. Стремление проводить независимую политику привело тиджанию к вооруженному конфликту с Османской империей, а затем с эмиром Абд аль-Кадиром. В середине XIX в. сторонники этого братства во главе с Хаджем Омаром начали экспансию в бассейны рек Сенегал и Нигер, силой оружия обращая в ислам местное население. Это вызвало военное противодействие французов, считавших эти регионы своей колонией [1, с.218].

Сын марабута-тукулера из Подора в Фута-Торо (область в современном Сенегале) создал могущественную империю, подобную тем государствам, что сложились в ходе других движений фульбе и тукулеров за обновление ислама в конце XVIII — начале XIX в. в Западном и Центральном Судане. И в этом случае провозглашение «священной войны» против «неверных» ознаменовало новую фазу политических завоеваний, укрепления государства и ломки социально-экономических устоев. Религиозно-политической основой движения служили мусульманское братство и суфийский тарикат тиджания, которые, действуя с территории Северной Африки, основывали в Западном Судане школы и опорные пункты (завийи) [3, с.52].

В то время тиджания была далеко не единственным суфийским тарикатом в этом регионе. Параллельно ей существовало множество религиозных, отчасти мистических школ и объединений духовных лиц, например кадирия в Томбукту, влияние которой достигало Канема-Борну. Однако религиозные школы и тарикаты проявляли себя только в периоды серьезных общественных потрясений. Натиск капиталистических колониальных держав заставил эти организации изменить содержание своей деятельности. Резко антиколониальную позицию заняли тиджания Хаджа Омара и последователи марокканской ветви тариката в Фесе. Этому способствовали некоторые демократические черты их внутренней структуры и вероучения [1, с.218].

Хаджа Омар присоединился к братству тиджания во время паломничества в Мекку и вскоре глава тариката назначил его своим представителем в Западной Африке. Облеченный этим почетным саном, он в сопровождении большой свиты нанес обставленные с большой торжественностью визиты шейху Борну, блистательному правителю могущественного государства Сокото султану Белло и правителю Масины Секу Хамаду. Побывал он и у альмами Фута-Джаллона. И альмами и остальные правители сначала встретили Хаджа Омара дружелюбно, щедро одарили его и предоставили ему материальные средства, необходимые для организации войска. Однако

прочно сидевшие на троне правители фульбе и тукулеров недолго сохраняли расположение к Хаджу Омару. Их отношение к нему кардинально изменилось, когда к братству стало присоединяться огромное множество ученых людей и солдат из различных районов и оно в результате превратилось в политическую и военную угрозу [3, с.52].

После того как Хаджа Омар организовал боеспособную армию и закупил у английских купцов в Сьерра-Леоне огнестрельное оружие, правитель Фута-Джаллона в Гвинее запретил ему переступить границы своей страны. Это обстоятельство и опасность французского завоевания, которую Хаджа Омар осознал во время посещения Сенегала, побудили «обновителя» в 1850 г. построить в Дингирае, на восточной границе Фута-Джаллона, большой военный лагерь и крепость. Дингирае стал штаб-квартирой военного братства тиджания и плацдармом для покорения многочисленных соседних областей. «Священная война» была объявлена не только языческим государствам и племенным объединениям Каар-та и Сегу, но и мусульманским соперникам - теократиям Фута-Джаллона, Фута-Торо и, наконец, правящей мусульманской верхушке фульбе из Масины [1, с.218].

К 1861 г. Хаджа Омар покорил огромную территорию от верхнего течения Сенегала до Томбукту, ему были вынуждены подчиниться государства бамбара в Каарте и Сегу. Войска Хаджа Омара выиграли многочисленные сражения с альмами Фута-Джаллона и правителями Фута-Торо в Сенегале и с боями продвигались на запад. Только Секу Хамаду, основатель государства Масина, сначала успешно отражал его натиск [4, с.6].

Хотя к армии Хаджа Омара присоединилось много людей из обедневших родов и низших слоев населения, даже беглых рабов, сам он вовсе не хотел быть революционером, преобразователем социально-экономических отношений. В завоеванных областях он назначал своих ближайших соратников на должности наместников, губернаторов, сборщиков налогов, военачальников. Они составляли новую аристократию, и осуществлявшаяся ею эксплуатация была ничуть не легче, чем при прежней знати фульбе и тукулеров. Демократическая струя тиджания была заглушена и постепенно иссякла. В результате и все движение утратило свою боеспособность и притягательную силу [5, с. 113].

В 1862 г. Хаджа Омар предпринял новый поход на восток и после ожесточенных боев занял столицу государства Масина. Когда незадолго до решающего сражения оказалось, что боеприпасы на исходе, Хаджа Омар приказал войсковым кузнецам отливать в течение нескольких дней по 10 тысяч пуль ежедневно и в результате одержал победу. Казалось, основатель новой империи крепко держит в руках восточную часть государства на Нигере. Но это была пиррова победа. Очень скоро

восстание фульбе в Масине обратило в бегство Хаджа Омара и его войско, состоявшее из тукулеров. В феврале 1864 г. он при таинственных обстоятельствах погиб в горах Бандиагары [1, с. 218].

Образ Хаджа Омара до сих пор овеян многочисленными легендами. Их и сегодня питают не только религиозные идеи об обновлении религии в результате пришествия Махди, но и бессмертные традиции антиколониальной борьбы. Именно с ней связаны главные заслуги Хаджа Омара, ибо он выступил и основал государство в тот период, когда Франция стала на путь колониальных захватов в области Сенегала и Гамбии, когда сильные опорные пункты и крепости французских колониальных войск достигали Медины на Сенегале [3, с.52].

Значительная часть верхушки фульбе Фута-Торо в Сенегале заблуждалась относительно истинных намерений французских завоевателей и приветствовала иноземцев. Уже при попытках распространить влияние тиджания на фульбе Фута-Торо, на Бамбук, на бамбара Каарты в верховьях Сенегала Хаджа Омар и его войско столкнулись с настойчивым продвижением французских войск. После первых конфликтов и стычек с французскими войсками Хаджа Омар понял, сколь велика исходящая от них опасность, и призвал к действию. Он обратился с воззванием к мусульманским купцам, прежде всего в городе Сен-Луи, призывая их прекратить торговлю с европейцами. Он даже атаковал французский форт Медина в верховьях Сенегала, а затем и пост Матам. Но в итоге французские войска, имевшие на вооружении артиллерию и скорострельные ружья, одержали верх над Хаджом Омаром. Он был вынужден отказаться от западной части основанной им империи [4, с.7].

Начиная с 70-х годов французские колонисты усилили натиск на нигерский Судан с целью его захвата, но в это время выступили их новые серьезные противники - преемники Хаджа Омара: Ахмаду в Сегу и Самори Туре, возглавивший в 1870–1875 гг. в верховьях Нигера военный союз, который простирался до лесных окраин Сьерра-Леоне, Либерии и Берега Слоновой Кости. Однако во времена начинающегося раздела Африки и колониального подчинения континента империалистическими державами любые попытки африканских правителей сохранить независимость и суверенитет были обречены на провал [3, с.53].

Слишком велик был разрыв между общественными условиями жизни европейцев и африканцев, а следовательно, и их возможностями, чтобы военное и политическое сопротивление завоевателям увенчалось успехом. Тактика отступления в другие районы, практиковавшаяся Хаджом Омаром и Самори, приносила плоды только на короткий срок. Хаджа Омар, время деятельности которого совпало с периодом колониальной политики «свободной» конкуренции, еще мог уклониться от на-

тиска французских; у Самори, выступившего в последней трети XIX в., когда империалистические державы овладели территорией всей Африки, оставались лишь ограниченные возможности сопротивляться колониальным захватам и при этом уцелеть. Наступила эра губернаторов и колониальной полиции, которая принесла с собой коренные изменения также в общественном развитии Западной Африки [1, с. 219].

Как мы видим, тарикат тиджания на протяжении многих лет вела вооруженную борьбу против французских колонизаторов в Западной Африке, хотя другие тарикаты пассивно сотрудничали с ними, чтобы избежать военного конфликта. Следует отметить, что классические тарикаты всегда были мирными братствами и никогда не вмешивались в конфликты вооруженного характера. В отличие от марабутов тариката тиджанийя, которые вели вооруженную борьбу против французских колонизаторов на территории к северо-востоку от Сенегала, Амаду Мбамба (основатель тариката мюридия) понимал, что для открытого сопротивления колонизаторам у местных мусульман нет сил и поэтому призвал их к духовной борьбе – «великому джихаду», моральному самосовершенствованию, которое могло защитить души местных мусульман от навязываемой колонизаторами чуждой им культуры и обычаев [4, с.7].

Тарикат тиджания, как и любой суфийский тарикат, концентрируется на внутренней части практик, на пути познания Бога. В Коране говорится: «А если бы они были стойкими на прямом пути (араб. тарикат), мы напоили бы их водой вволю». Коран, 72:16. Вода здесь - символ истинного осознания, высшее благо, которое становится доступно для того, кто последовательно работает над своим духовным ростом. Тарикат позволяет испытать высший, мистический контакт с Богом - на уровне ощущений в теле, реальных переживаний. Это состояние, которое является целью ученика, называется хаккикатом - от арабского хакк, истина [6, p.11-12].

В классических тарикатах мастер и ученик (муршид и мурид) проходят четыре этапа пути познания, чтобы сблизиться к Богу: шариат, тарикат, маърифат и хакикат. Но в тарикатском учении тиджания нет подробного описания этих этапов познания. Это, конечно, вызывает недоумение. Более того, нет последовательности в описании прохождения самой пути от шариата до хакиката. Тем не менее, тиджания подробно объясняет шариат, как отправной точки пути познания Бога. Например, идти по пути — это совсем не то же самое, что говорить о Боге или размышлять об устройстве вселенной. Тарикат позволяет ученикам понять внутренний смысл шариата, найти и самим почувствовать в себе те движущие энергии, которые составили свод шариатских законов [6, p.12-13].

Главной составляющей на пути является контакт с

мастером, шейхом, который достиг высших состояний сознания. Шейх поддерживает учеников в их практике наставлениями и передачей благословения - бараки. Поэтому контакт с реальным шейхом крайне важен для продвижения по пути. Взаимоотношение ученика и шейха в тарикате подробно описаны, в этом смысле тиджания напоминает классических тарикатов.

Но в плане преемственности (силсила), тиджания имеет серьезные проблемы. Все классические тарикаты берут своего начала от пророка и сахабов (друзья пророка), затем все шейхи перечисляются до сегодняшнего дня, но в тиджании нет этой последовательности. Главным шейхом, или Кутбом, является основатель тариката. В тарикате им является шейх Ахмад ибн Мухаммад Тиджани, который в момент уединенной медитации в пустыне получил инициацию от видения пророка Мухаммеда и обрел высшее просветленное сознание. «К милостям, которыми Бог одарил Ахмада Тиджани, относится видение пророка в бодрствующем состоянии - всегда и постоянно, оно не прекращалось не на минуту. Более того, Ахмад расспрашивал Пророка обо всем, просил его совета в делах больших и малых, учился у него. Это высшая милость, которая только может быть оказана знающему». Поскольку Ахмад Тиджани обучался пути напрямую у Мухаммеда и был инициирован пророком, то линия передачи пути (силсила) тариката тиджания выглядит так: Аллах, Джibraил, Мухаммед, затем, без прочих звеньев, - Ахмад Тиджани. Как мы видим, в истории преемственности(силсила) не хватает несколько звеньев - шейхов до появления самого Ахмада Тиджани. Это также вызывает много вопросов.

В ходе распространения Тиджания в Африке появился миф (возможно его придумали сами шейхи тариката-автор), где было подчеркнуто, что тиджания - последний суфийский тарикат до конца человечества точно так же, как ислам является последней религией до конца времен. Все остальные тарикаты обобщены и содержатся в тарикате тиджания точно так же, как все предшествующие религии обобщены и содержатся в исламе. Этот миф вызвал шквал критики со стороны других тарикатов мусульманского мира [6, p.23].

Для любого суфийского тариката важнейшим моментом в пути познания Бога является контакт ученика с шейхом. Чтобы ученик смог эффективно использовать практики тариката тиджания, шейх сначала совершает обряд инициации. Во время этого обряда происходит «подключение» ученика к цепи шейхов тариката предыдущих лет вплоть до пророка Мухаммеда, ему дается некий аванс энергии, духовная сила пророка. Инициацию называют «союзом ученика с Богом через Мухаммеда», ее сравнивают с искрой пламени, которая должна превратиться в пламя в сердце посвященного, стать истинным осознанием. Для этого ученик работает над собой

самостоятельно, используя техники тариката. Время от времени шейх поправляет ученика, иногда дает ему новый заряд энергии, совершая обряд передачи благословения - бараки [6, p.44].

Шейх также может провести обряд инициации мукаддама - «продвинутого» ученика. После этого мукаддам может инициировать других учеников в тарикат и передавать бараку, пользуясь энергией шейха, его осознанностью. Мукаддам не обязательно должен обладать высоким уровнем сознания, он исполняет роль проводника от шейха к другим ученикам в то время, когда шейх недоступен. Когда ученик достигнет высокого состояния сознания, он сам становится шейхом, и у него появляются собственные ученики, собственные мукаддамы. Новый шейх становится следующим звеном в линии передачи тариката, получая посвящение от какого-либо существующего шейха [6, p.46].

Часто возникает вопрос, а нужен ли вообще мастер, шейх, для контакта с Богом? Согласно исламской теологии, в слиянии любого человека с божественным началом есть только сам человек и Бог - в этом контакте нет никаких посторонних посредников. Также любой человек может обратиться к Богу напрямую и, если он достаточно открыт, ответ обязательно будет. На более глобальном религиозном уровне можно предположить, что любая жизнь любого существа - это непрерывный, полный контакт с Богом. Проблема в том, что на уровне личного опыта обычных людей не все этого осознают. И здесь появляется мастер. Его роль - отнюдь не быть дополнительным звеном в связи Бога и человека, но помочь человеку развиться до такой степени, когда произойдет его собственный контакт с Творцом. Это одновременно очень простой и чрезвычайно сложный процесс. Самой личности человека придется пройти через уничтожение и преображение, пока не приблизится к Богу [7, p.17].

Как мы видим, самосовершенствование в пути познания Бога очень сложный процесс, поэтому здесь нужен шейх, который возьмется за духовный рост ученика в этом пути. Контакт с шейхом - это начало пути познания, определяющая развития ученика.

Теперь подробнее о практики тиджания. Перед принятием тиджания предполагается, что ученик уже достаточно укрепился в ежедневных соблюдении норм шариата, и они вошли в его жизнь. Теперь ученику предстоит не только четко исполнять предписанные шариатом правила, но и взять на себя дополнительные обязательства по ежедневным практикам тариката. Принимая тиджания, ученик принимает правила этого тариката. Среди них есть три запрета, который отличают тиджанию от большинства других тарикатов мусульманского мира. Поэтому ученик должен понимать о последствиях, прежде чем принимать эти правила [8, p.22].

1. Невозможность выйти из тариката. Если вы приняли тиджания – это на всю жизнь. Даже если вы прекратите делать все практики или уйдете в другое направление духовного развития, вы не выйдете из тариката, вы останетесь тиджанийцем, но плохим тиджанийцем со всеми вытекающими отсюда негативными последствиями.
2. Запрет на смешивание практик. Существует множество путей самосовершенствования, которые ведут к одной цели - Богу. Но сами пути отличаются, как отличаются инструкции по тому, как забраться на одну и ту же вершину горы с разных мест – в одной вам придется перебираться через ручей, в другой – перепрыгивать через пропасть. И ровно так же, как невозможно взобраться на вершину по двум путям одновременно, так невозможно самосовершенствоваться двумя разными способами – это может привести к неверным действиям и вреду. Поэтому в тарикате тиджания запрещается смешивать специфические практики разных суфийских тарикатов. Это не означает, что вам нельзя посещать другие практики - в качестве гостя вы можете быть, где угодно.
3. Запрет на призывание святых других традиций. Тиджания – полноценная традиция, в которой есть все необходимое для развития, включая помощь шейхов, как живых, так и ушедших. Правилами тариката допускается призывать и просить о помощи только святых своего тариката, но никого больше. Это не означает, что остальные святые «плохие» или «неправильные». Их следует уважать, но движение по духовному пути следует вести с намерением этого тариката, для чего призываются только святые тиджания [9].

Кроме этих трех запретительных мер, есть и другие правила, которые строго соблюдаются в тарикате: только шейх дает разрешение на то, чтобы ученик стал мукаддамом и смог инициировать других учеников; тот, кто принял посвящение, не может быть приверженцем другой традиции, или тариката; ученику запрещается призывать святых других традиций или тарикатов, но надо признавать и уважать всех святых; ученик должен соблюдать законы шариата, пять ежедневных молитв, по возможности, следует совершать в группе; ученик развивает в себе любовь к своему шейху - все больше и больше, все время; следует развивать любовь к его последователям и ко всему, что близко шейху; ученику следует остерегаться суеверий, не придавать значения феноменам, которые являются во снах или демонических видениях; ученику нельзя никоим образом нападать на своего шейха, оскорблять или критиковать его; приняв тарикат, ученик остается верным ему до самой смерти; ученик не пребывает в сомнении относительно ответственности пути; ученик всеми силами воздерживается от порочных действий; тот, кто не принят в тарикат, мо-

жет повторять ежедневные молитвы тариката только с особого разрешения шейха или мукаддама; ученик стремится совершать вазифу (регулярную молитву), а также зикр в группе других учеников, в пятницу, перед заходом солнца (зикр – дословно «воспоминание» – это повторение имен Бога или молитвенных формул); во время совершения вазифы нельзя повторять часть «жемчужина совершенства» («джаварат аль камал»- основную часть вазифы), если у ученика не сделано малое омовение, если совершить омовение не представляется возможным, «жемчужина совершенства» заменяется 20 повторениями восхваления пророка: «саят Аль-фатихи»; ученик стремится ни с кем не спорить, особенно впадая в раздражение, поскольку это может повлиять на отношение к собратьям; ученик стремится избежать любой небрежности в практиках; ученик не передает практик тариката без особого разрешения мукаддама; ученик развивает в себе уважение к каждому, посвященному шейхом, особенно к высшим посвященным тариката; ученик следит за чистотой тела и одежды; ученик следит за чистотой места, на котором сидит; во время повторения молитв тариката следует сидеть по направлению к Каабе в Мекке, за исключением тех случаев, когда молитва происходит в группе, или ученик путешествует, или находится недалеко от Каабы; ученику запрещается прерывать практики тариката посторонними словами, кроме экстренных случаев[9].

Есть дополнительные правила, которые также строго соблюдаются в тарикате всеми учениками. Например, во время выполнения практик тариката ученик концентрируется на своем шейхе, или непосредственно на пророке Мухаммеде, если он видел его в видении. Образ шейха или пророка следует визуализировать в своем сердце [9].

Анализ духовной практики тиджания показывает, что этот тарикат выделяется по многим параметрам среди других суфийских братств мусульманского мира. Запретительные правила тариката часто подвергаются критикой со стороны шейхов других братств, но шейхи тиджания не реагируют на это. Более того, они гордятся, что у них такие строгие правила. Несмотря на эти запретительные меры и строгих правил число учеников этого тариката растет с каждым годом, особенно в Африке.

В колониальном периоде истории Африки тарикат тиджания имел огромный опыт борьбы против французских колонизаторов. У тариката имелась не только духовная, но и военная практика. Такое сочетание двух видов практик, конечно, противоречит классической и мирной формы бытования суфизма в целом. Но в истории суфизма, как видим, бывало, исключение из правил в лице тиджания. Сегодня тиджания имеет только духовную практику и является популярным суфийским тарикатом в Африке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гогоберидзе Г.М. Исламский толковый словарь. Ростов-на-Дону, 2009.
2. Brenner, Louis. 2000. "Amadou Hampâté Bâ: Tijâni Francophone." In Triaud and Robinson, 2000.
3. Бюттнер Теа. История Африки с древнейших времен. М.: Наука, 1981.
4. Бобохонов Р.С. Суфийские тарикаты в Тропической Африке. История и современность//Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики». Серия «Гуманитарные науки». №12/2, 2023, с.6-14.
5. Саватеев А.Д. Мусульманские духовные ордена в Тропической Африке / Ученые записки Институт Африки РАН, выпуск 13. М.: Издательский дом XXI век – Согласие, 1999.
6. Davidson, Basil. 1995. Africa in History. New York: Simon & Schuster.
7. Klein, Martin A. 1968. Islam and Imperialism in Senegal: Sine-Saloum 1847-1914. Stanford: Stanford University Press.
8. Robinson, David. 1985. The Holy War of Umar Tall. Oxford: Clarendon.
9. Путь тиджания//<https://muslim.jofo.me/2244436.html>.

© Бобохонов Рахимбек Сархадбекович (rahimbobokhonov@yandex.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОБРАЗ «РУССКОГО МИРА» В КОНСЕРВАТИВНОМ ДИСКУРСЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX СТОЛЕТИЯ: ОБ ОДНОМ ИЗ ИСТОЧНИКОВ СОЛОВЬЕВСКОГО «ПАНМОНГОЛИЗМА»¹

Котов Александр Эдуардович

доктор исторических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет
a.kotov@spbu.ru

THE IMAGE OF THE "RUSSIAN WORLD" IN THE CONSERVATIVE DISCOURSE OF THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY: ON ONE OF THE SOURCES OF SOLOVYEV'S "PANMONGOLISM"

A. Kotov

Summary: The term "Russian world" experienced a kind of renaissance in the 19th century thanks to the spread of Slavophile ideas, which reached its peak in the 1870s. For contemporaries, it did not require any clarification. Within the Slavophile discourse, the term was used in two meanings: as a designation of a cultural and linguistic community or as a synonym for "people" / "community". It appeared much less frequently on the pages of M.N. Katkov's publications – however, it was in "Moskovskie Vedomosti" that a poem was published mentioning the "Russian world", which served as a source of inspiration for Solovyov's famous "Pan-Mongolism".

Keywords: conservatism, nationalism, Slavophilism, Pan-Slavism, Russian world, Solovyov, Tsurikov, Katkov.

Аннотация: Термин «русский мир» в XIX веке пережил своеобразный ренессанс благодаря распространению славянофильских идей, достигшему своего пика в 1870-х гг. Для современников он не требовал каких-либо уточнений. В рамках славянофильского дискурса этот термин использовался в двух значениях: как обозначение культурно-языковой общности или как синоним «народа» / «общины». На страницах изданий М.Н. Каткова он появлялся значительно реже – однако именно в «Московских ведомостях» было опубликовано стихотворение с упоминанием «русского мира», послужившее источником вдохновения для знаменитого соловьевского «Панмонголизма».

Ключевые слова: консерватизм, национализм, славянофильство, панславизм, русский мир, Соловьев, Цуриков, Катков.

Термин «русский мир» не является современным изобретением. Появившись еще в средневековых текстах как обозначение социально-духовной общности (общины русских верующих) и своего рода прообраз позднейшей «нации», в XIX веке он пережил своеобразный ренессанс благодаря распространению славянофильских идей, достигшему своего пика в 1870-х гг. В наши задачи не входит сейчас полный обзор истории интерпретаций этого понятия – укажем лишь на те случаи, которые показались нам наиболее интересными.

О том, что термин не требовал тогда каких-либо уточнений, свидетельствует хотя бы тот факт, что в программе газеты «Русский мир» (1871) её название никак не пояснялось [1, л. 3–5]. Отчасти раскрывала его смысл заявленная в передовице первого номера интенция:

«Горячая и почтенная патриотическая проповедь “Московских ведомостей”, направленная против учений, убеждающих нас “Польшу Замоиским отдать”, пробудила дремавшее в русском обществе национальное чувство; Европа назвала нас за это варварами. И вот, этот единственный покуда покор указал нам, что мы на ту пору действительно поступили как требовали наш долг и наше государственное достоинство. Европа стала и держится так по отношению к нам, что нам худо будет от ее похвал и совершенно легко от ее брани. Какие, кажется, великие и чувствительные уроки необходимости, думать не о вздорной репутации либералов в чужих краях, но о водворении истинного господства правды внутри своего собственного общества! Надо отчаянное и безумное зложелательство самим себе, чтобы не внимать этим урокам. Обратимся к нашему русскому дому, к нашей се-

¹ Исследование выполнено за счет средств проекта РНФ №24–18–00294 «“Русский мир” и “русская земля”: исторические и социально-политические аспекты проблемы национальной идентичности в публицистическом дискурсе середины XIX – начала XX в.»

This research has been supported by the Russian Science Foundation within the framework of the scientific project no. 24-18-00294 «"Russian world" and "Russian land": historical and socio-political aspects of the problem of national identity in the journalistic discourse of the mid-XIX-th – early XX-th centuries».

мье» [10, с. 2].

В «Истории русского самосознания» М.О. Кояловича термин – в традиционном славянофильском ключе – употреблялся по преимуществу в двух значениях. В более широком он обозначал цивилизацию или культурно-языковую общность: «русско-славянский мир» [4, с. 341–342], фигурирует там наряду с мирами классическим, европейским, татарским и т.д. В более узком смысле так назывались народ и крестьянская община [4, с. 475, 518]. Иногда, впрочем, упоминали о «русском мире» и с грустно-ироническим интонациями. Так, рассказывая об очередном вечере в славянофильском салоне И.П. Корнилова, цензор А.В. Никитенко записывал в своем дневнике: «Кого тут не было и сколько людей тут было! И каждый со своими тенденциями политическими, литературными, общественными. Но это само собой разумеется: сколько голов, столько умов. Не в этом и дело. Разнообразие в Божьем мире неисчерпаемо, а разномыслие и разноголосица в русском мире бесконечны. Но вот беда: самолюбия в этом разногласии ненасытные. Вступая в разговор с другим, каждый сначала как будто готов на компромисс; он любезно приглашает вас высказать ваше мнение, по-видимому, для того чтобы прийти с вами в соглашение или по крайней мере признать за вами право на ваше собственное мнение. Но попробуйте высказать его откровенно, если оно сколько-нибудь ваше и самостоятельно, вы встретите такой отпор, как будто нанесли вашему сопернику личное и кровное оскорбление. И что за хаос мнений! Как легко распространяются самые нелепые слухи! Как во всем господствует пристрастие и личные виды! Ходишь в этой толпе как в чаду, с отягченной головою» [9, с. 213–214].

Но без всякой иронии говорилось о «русском мире» в контексте польского, украинского и восточного вопросов. Не требовали пояснений поэтические строки писательницы Н.С. Соханской (Кохановской) о Киеве: «...На верхах гор, другими золотыми верхами, вознесся и соорудился Киев, в своем Днепровском Иордане окрестил славянские племена в православную Русь, и с летописных времен стал он и доднесь устоял почти тысячелетним памятником давней нашей велико княжеской славы, монгольских и польских бедствий и просиял святынею на весь Русский мир. Киев на своей Печерской горе, *онебесившийся*, как поет церковная песнь, *идеже светозарные звезды, преподобные отцы, молитвенные лучи к Богу Свету об отечестве своем простирающие* по ту сторону Днепра, – Киев всем своим лицом, всем сиянием Киево-Печерской лавры и судьбами своей истории обращен сюда, на эту сторону. Он достойно народному величию запечатывает грань отдела южно-русской земли и приурочивает Малороссии святой крещальный Днепр» [13, с. 178].

Регулярно встречается эта формулировка у Н.И. Ко-

стомарова. Доказывая в своих знаменитых «Двух русских народностях» (1861) самобытность «южнорусского народа», он тем не менее, отмечает в нем «черты, составлявшие признаки общей русской народности, являлась принадлежность его к общему русскому миру, черты такие, как вера, книжный богослужебный язык и история, напоминавшая ему о древней связи с общерусским миром» [2, с. 14]. Чуть позднее М.Н. Катков, выступая за установку в Киеве памятника Богдану Хмельницкому, так описывал состояние России накануне 1654 г.: «Русский мир, границы которого так широко наметил равноапостольный князь Киева, был разбит на части, расхищен, поработан чужестранцами, ему грозила та же участь, как и прочему славянству...» [11, с. 2].

И наконец, во время общественного подъема 1876 г. катковские «Московские ведомости» опубликовали написанное в 1854 г., но «по тону и содержанию исполненное современного значения» стихотворение «покойного А.С. Цурикова» с произнесенным на дунайских берегах знаменитым изречением князя Святослава в качестве эпитафии: «Братья! Ляжем костями ту, мертвы, ибо сраму не имут». Стихотворение делилось на две части. Первая описывала страдания славян под османским игом:

Зовет кровавый плач Дуная
Славян к великому труду!
Придем, придем, река родная,
И все бывшее вспоминая,
«Костями, о братья, ляжем ту».
[...]
Где ж православная ограда,
Кто церкви должен быть щитом?
О Русь! За целость Божья стада
Отвратишь ты перед Христом.
(Здесь и далее курсив наш – А.К.)
Нас братья ждут, они готовы
Стряхнуть постыдное ярмо,
Сорвать несносные оковы
Смыть кровью рабское клеймо.
Они кипят надежды полны;
Настал борьбы великий час!
[...]
Пора утешить злое горе,
Пора восстать за христиан!
Ужель для славы скоротечной
Громада силы нам дана?
Нет, к цели истинной и вечной
Россия Богом призвана.
Пускай среди чуждых нам народов
гремит и властвует мечта!
Не потрясти ей вечных сводов,
Не свергнуть Божьего креста!
Пускай британец ненасытный
Торгует кровью христиан,
[...]
Над делом злобы посмеется

Судья живой на небесах!
И власть безумная сметется
С лица земли как дольний прах,
Но ты призванная судьбою,
О Русь! Призыву будь верна,
Сильна ты силою земною,
Сторицей верою сильна. [8, с. 2]

Опущенные нами перечисления «турецких зверств» были характерны скорее для публицистики 1876 г. [5] – однако в другой редакции цуриковского стихотворения (речь о которой ниже) они также присутствовали. Вторая часть была посвящена особой миссии России на Востоке:

*Когда державу Константина
Постиг таинственный конец,
Наш русский мир по праву сына
Приял наследия венец.*
Не предадим во власть порока,
В заразу гибельных систем,
Святую веру, жизнь Востока,
Великий мысленный Эдем;
[...]
Здесь было все, что нам священо,
Здесь наша церковь, мир чудес,
Хранит ковчег любви нетленной
Земного мира и небес...
[...]
Пора Восточную державу
Как должно, возратить Христу!
За Божью правду, Божью славу,
«Костью, о братья, ляжем ту!»
Восток, Восток благословенный,
Всемирной жизни колыбель,
Хранитель веры неизменной
Судеб земных исход и цель!
К тебе стремление вселенной!
Здесь, братья, здесь в конце времен
На почве, кровью освященной
Сразятся силы всех племен:
Одни под знаменем спасенья;
Другие за державу тьмы...
*В сей грозный день, в сей день решенья,
Святая Русь! Где станем мы?* [8, с. 2]

Незамысловатая поэзия А.С. Цурикова и в свое время не была известна широкому читателю [6], но в приводимых цитатах из газетной публикации очевидна параллель с позднейшими хрестоматийными стихами В.С. Соловьева. Прежде всего это написанный в 1894 г. «Панмонголизм», во второй строфе которого легко угадываются выделенные нами курсивом перефразированные строки Цурикова из начала второго процитированного стихотворения: «*Когда в растленной Византии / Остыл божественный алтарь / и отреклись от Мессии / Иерей и князь, народ и царь...*» [12, с. 811]. Не менее очевидна

параллель между завершением первой части цуриковского произведения и не менее знаменитым, чем «Панмонголизм», соловьевским «*Ex Oriente Lux*» (1890): «*О Русь! В предвиденьи высоком / Ты мыслью гордой занята; / Каким желаешь быть Востоком: / Востоком Ксеркса или Христа?*» [12, с. 711]. Обыгрывая ритмику и содержательную часть опубликованных в «Московских ведомостях» стихов Цурикова – призыв к «русскому миру» «приятя наследия венец» с Востока – Соловьев это мессианство приравнивал к отречению от «истинного» христианства.

Параллель между соловьевскими и цуриковскими стихами, насколько нам известно, не отражена в современном соловьевоведении, однако, на наш взгляд, заслуживает внимания. Как известно, во время войны 1877–1878 гг. мыслитель был сам захвачен общим патриотическим порывом. Близкий в этот период к М.Н. Каткову, он пытался отправиться на фронт в качестве корреспондента «Московских ведомостей», но вернулся обратно [7, с. 81–82]. Годы спустя Соловьев начал активную полемику против русского национализма [3, с. 58–59] – и в этом контексте его «панмонголизм» предстает не столько предупреждением о «желтой угрозе», сколько злой пародией на «русский мир» и своего рода сведением счетов с собственным патриотическим энтузиазмом 1876 г.

Впрочем, и с публикацией 1876 г., на которую, по всей видимости, откликнулся Соловьев, дело обстояло несколько сложнее. В архивном фонде редактора журнала «Русский архив» П.И. Бартенева сохранились присланные одним из знакомых А.С. Цурикова материалы: небольшая характеристика, а также ряд стихотворений. Материалы так и не были опубликованы – однако некоторые следы редакторской правки в них сохранились: зачеркнуты наиболее радикальные тексты, включая и опубликованный в «Московских ведомостях», однако в рукописи представленный в несколько иной редакции и носивший название: «По прочтении Высочайшего манифеста о войне с турками 1854 года».

Стихи предварялись воспоминаниями автора письма (подписавшимся псевдонимом «А. Л-ъ») о знакомстве с покойным поэтом, «который некогда играл заметную роль в московском обществе и славился своим природным остроумием и независимостью суждений в то время, когда еще “сметь свое суждение иметь” было не совсем безопасно». Далее автор отмечал: «Мое знакомство с А.С. относится к 1850 годам, а именно к эпохе того патриотического воодушевления, которым ознаменовалось начало так называемой Восточной войны. Он был одним из лучших певцов этого мимолетного настроения, сменившегося вскоре другого рода чувствами при известиях о неудачной осаде Силистрии и последовавшего вскоре оставления нашими войсками Княжеств (Молдавии и Валахии). Памятью этого знакомства с

А.С. Ц. осталась в моем портфеле подаренная мне им тетрадь его стихотворений, притом, сколько помнится, еще не напечатанными, потому что А.С. был в постоянных неладах с осторожностью тогдашних цензоров и слыл между ними человеком беспокойного, т.е. неподатливого на их услужливые предложения о замене его слов и выражений, казавшихся им резкими для общественного уха [...]. Препровождая в «Русский Архив» копию с стихотворений А.С. Цурикова [...] я имел в виду то обстоятельство, что они, кроме своего неоспоримого литературного достоинства, служат характеристикой воинственного настроения, господствовавшего в лучшей части нашего общества во время той приснопамятной войны, которая, начавшись на берегах Дуная, окончилась, говоря словами одного из певцов той эпохи, «у стен Севастополя, нашей Трои» [14, л. 1–1 об].

Интересующее нас стихотворение несколько отличалась от «катковской» публикации:

Нас призвал царь к брегам Дуная,
Чтоб кровью послужить Христу.
Здесь наша колыбель родная;
Костями, о братья, ляжем ту.
[...]

Пускай матерьялист надменный,
Как вихрь несет из края в край
Свой быт повапленный растленный,
Не внидет он в сей мир священный,
Где спеет новый лучший рай [14, л. 4 об].

Как видим, в отличие от «катковской» публикации, в тексте цитируемой рукописи акцент был сделан на монархическое и религиозное начала. И вместо «демократического» «русского мира» автор апеллировал к религиозно окрашенному принципу монархического легитимизма:

Когда державу Константина
Постиг рушительный (так в тексте – А.К.) разгром,
Права наследника и сына
Приял царей московских дом
Ему всю вотчину родную
сам завещал Палеолог;
Ужель придет во власть иную
Священный родственный залог?
К чему же бармы Мономаха,
К чему нам византийский герб,
Коль встав из векового праха
Нам стали чужды грек и серб?
Нет, нет, мы без войны жестокой
Родных врагам не предадим,
За православный мир Востока
Мы ляжем все иль победим.
[...]

Чего не одолели муки,
Чего не осквернил булат,
Не сгубит ядом лженауки
Философический разврат.
Не будет похвальба порока
Мрачить заразою систем
Святую веру, жизнь Востока
Великий мысленный Эдем [14, л. 5–5 об].

У нас нет данных, позволяющих судить, на каком этапе текст был изменен: сделано ли это было при посмертной публикации в «Московских ведомостях», или в редакцию попал ранее отредактированный автором материал. Несмотря на дружбу с П.Я. Чаадаевым [15] и сотрудничество в консервативно-аристократической газете «Весть» [16], А.С. Цуриков в 1863 г. публиковался и в «Русском вестнике» М.Н. Каткова [17]. Однако сама замечана «московского дома» на «русский мир» красноречиво свидетельствует об известной демократизации русского националистического дискурса 1870-х гг.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дело по изданию в Санкт-Петербурге газеты «Русский мир» // РГИА. Ф. 776. Оп. 5. Д. 52. Ч. I.
2. Костомаров Н.И. Две русских народности. М.: Рипол-классик, 2018. 106 с.
3. Котов А.Э. Священник Иосиф Фудель и полемика о национализме // Russian Colonial Studies. 2019. № 2. P. 56–75.
4. Коялович М.О. История русского самосознания по историческим памятникам и научным сочинениям. М.: Институт русской цивилизации, 2011. 688 с.
5. Макгаган Е.Д. Зверства в Болгарии. Письма специального корреспондента Daily News. СПб.: Типография В. Тушнова, 1877. 214 с.
6. Мельник Е.Г. Орловский эпизод времён крестьянской реформы // Тургеневский ежегодник. Орел: Орлик, 2020. С. 148–155.
7. Мочульский К.В. Владимир Соловьев: его жизнь и учение. Париж: YMCA press, 1936. 264 с.
8. Нам доставлено следующее стихотворение. ... // Московские ведомости. 1876. № 199. 6 августа.
9. Никитенко А.В. Дневник: в 3 т. Т. 3: 1866–1877. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1956. 582 с.
10. Общественные заметки // Русский мир. 1871. № 1. 1 сентября.
11. Передовая статья // Московские ведомости. 1868. № 268. 11 декабря.
12. Соловьев В.С. Россия и Вселенская Церковь. Минск: Харвест, 1999. 1600 с.
13. Фетисенко О.Л. Кохановская: «Степной цветок» русской словесности: Тексты и контексты Н.С. Соханской / О.Л. Фетисенко. СПб.: Пушкинский Дом, 2021. 424 с.

14. Цуриков А.С. Стихотворения. Отрывки из поэмы. Приложена вступительная статья об А.С. Цурикове // Российский государственный архив литературы и искусства. Ф. 46. Оп. 2. Ед. 461.
15. Цуриков А.С. Письма к П.Я. Чаадаеву // НИОР Российской государственной библиотеки. Ф. 103. К. 1032. Ед. 73.
16. Цуриков А.С. Письма к М.И. Жихареву // НИОР Российской государственной библиотеки. Ф. 103. К. 1033а. Ед. 44.
17. Цуриков А.С. Поэма «Уния» // Русский вестник. 1863. № 4. С. 759–764.

© Котов Александр Эдуардович (a.kotov@spbu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЭКСПЕДИЦИЯ Н.К. РИМАНА ПО МОСКОВСКО-КАЗАНСКОЙ ЖЕЛЕЗНОЙ ДОРОГЕ В ДЕКАБРЕ 1905 ГОДА

N.K. RIEMANN'S EXPEDITION ON THE MOSCOW-KAZAN RAILWAY IN DECEMBER 1905

A. Kuksin
A. Barybin
A. Vasilyev

Summary: the article, based on the analysis of sources from the beginning of the XX century, examines the actions of the expedition of Colonel L.G. Semenovskiy regiment N.K. Riemann along the Moscow-Kazan Railway in December 1905 during the First Russian Revolution of 1905 -1907.

Keywords: armed uprising, L.G. Semenovskiy regiment, revolution of 1905 -1907, Moscow-Kazan railway.

Куксин Алексей Игоревич

кандидат исторических наук, доцент,
Егорьевский технологический институт,
(филиал) ФГБОУ ВО МГТУ «СТАНКИН»
aik71@bk.ru

Барыбин Алексей Валентинович

Кандидат педагогических наук, доцент,
Егорьевский технологический институт (филиал),
ФГБОУ ВО МГТУ «СТАНКИН»
barybinav60@gmail.com

Васильев Алексей Георгиевич

Старший преподаватель, Егорьевский технологический
институт (филиал), ФГБОУ ВО МГТУ «СТАНКИН»
alex_vas@ro.ru

Аннотация: в статье на основе анализа источников начала XX рассматриваются действия экспедиции полковника л.-гв. Семеновского полка Н.К. Римана по Московско-Казанской железной дороге в декабре 1905 г. во время Первой русской революции 1905 -1907 гг.

Ключевые слова: вооруженное восстание, л.-гв. Семеновский полк, революция 1905 -1907 гг., Московско-Казанская железная дорога.

Во время декабрьского вооруженного восстания в Москве в декабре 1905 г. Московско-Казанская железная дорога имела особое значение. Именно здесь находилась одна из наиболее крупных боевых дружин [5, с. 478 - 479], а Казанский вокзал длительное время находился под контролем восставших. Дружинники останавливали поезда, изымая оружие у конвоирующих их офицеров и нижних чинов [7, с. 191]. По этой транспортной артерии поступали к дружинникам в Москву вооружение и подкрепления.

Исходя из вышеизложенного, вполне объяснима, почему командование прибывшего к утру 15 декабря на Николаевский вокзал л.-гв. Семеновского полка уже на следующий день отправляет по Московско-Казанской дороге экспедицию полковника Н.К. Римана, к которой в отечественной исторической литературе обычно добавлялся эпитет – «карательная».

Относительно действий данного воинского соединения, описания которых часто присутствуют в исследованиях, посвященных Первой русской-революции 1905–1907 гг., следует отметить, что базируются они, прежде всего, на двух исторических источниках.

Первый - книга В. Владимиров (Владимира Евграфовича Попова, революционного публициста и юриста) изданная в 1906 г. [1, 1-167], основные факты и цифры из

которой были изложены в 1906 г. в издании «Москва в декабре 1905 г» [6, 235-242].

Второй – рапорт Н.К. Римана от 22 декабря 1905 г., опубликованный в журнале «Красный архив» в 1925 г. [4, с. 400–409], а затем, в подвергнутом сокращениям виде, в 1955 г. [2, с. 803 - 808].

Следует отметить, что оба источника нуждаются в критическом переосмыслении для создания реконструкции событий 1905 г., так созданы на основе абсолютно противоположных идеологических воззрений. Так, Владимиров, проводивший опрос очевидцев данных событий «по горячим следом», безусловно стремился в условиях продолжавшейся революции создать масштабный обличающий действия «карателей» документ. Страницы книги изобилуют примерами крайне жестоких расправ, убийств невинных граждан, причем общее число убитых он доводит до 150 человек [1, с. 6].

Совсем иную задачу ставил Н.К. Риман в своем рапорте, стремившийся оправдать все репрессивные меры действиями самих «мятежников» и преуменьшить количество жертв, чтобы подчеркнуть эффективность выполненной задачи: за несколько дней наведения порядка – 55 убитых и 8 раненых [4, с. 409]. Опускает полковник и подробности казней.

Безусловно, большинство исследователей советского времени склонны больше доверять В. Владимирову, а цифра в 150 убитых доминирует в большинстве изданий, но насколько она достоверна?

Обратимся к критическому анализу источников.

В дополнении к приказу командира л.-гв. Семеновского полка от 15 декабря 1905 г. полковника Г.А. Мина о назначении экспедиции полковника Н.К. Римана была не только поставлена основная задача: захватить станцию Перово, найти «главарей мятежников», уничтожить боевую дружину и подобные действия предпринимать на станциях Люберцы, Сортировочная и Коломна, но и даны недвусмысленные указания: «арестованных не иметь и действовать беспощадно», а любой дом, из которого следуют выстрелы уничтожать «огнем или артиллерией» [2, с. 800-801]. На каждой станции следовало оставлять роту солдат для охраны.

Командир экспедиции в точности исполнял приказ, к тому же действительно, вооруженные силы не были предназначены для подобных действий: алгоритм их обучения предполагал нанесение максимального урона противнику при минимальных собственных потерях. Но кого же считать «мятежниками»? Как выяснилось, подавляющее большинство жертв не оказывали сопротивления и даже не задерживались с оружием в руках. В рапорте Н.К. Римана указано о найденном и изъятом оружии: 6 ружей, 29 револьверов и пистолетов (как окажется, не всегда исправных), 4 кинжала, 6 шашек, 1 штык и 3 ножа. И 55 убитых...Владимиров приводит ещё более значительный факт: из 150 убитых лишь 21 человек имели непосредственное отношение к революционным организациям [1, с. 67].

В составе экспедиции были включены: 3-й батальон, 14 и 15-я роты л.-гв. Семеновского полка, полубатарея 3-й батареи л.-гв. 1-й артиллерийской бригады и взвод пулеметной роты 5-й Туркестанской стрелковой бригады (всего 6 рот, 2 пеших орудия и 2 пулемета) [2, с. 803]. Для управления поездом к отряду был прикомандирован поручик 4-го резервного железнодорожного батальона Костенко с 34 нижними чинами.

Первая остановка была сделана 16 декабря на станции Сортировочная. Оба источника указывают, что на станции происходил грабёж вагонов местными крестьянами, однако количество убитых сильно отличается. По рапорту Н.К. Римана по грабителем, некоторые из которых якобы были с ружьями, был открыт огонь и убиты 5 человек. Владимиров сообщает о тридцати четырех, добавляя некоторые подробности. Так, был зверски убит штыками пожилой и глуховатый таксировщик Воронин, который услышав, что солдаты ломают дверь, взял револьвер, опасаясь, вполне естественно, учитывая об-

становку на станции, что на квартиру напали грабители. Оружие он убрал сразу, но это его не спасло [1, с. 26 - 27]. На следующее утро на путях было найдено 8 трупов, отправленных в Москву, но кроме, этого якобы ночью родственниками на станции подобрано 25 убитых [1, с. 28], что может вызывать сомнение – почему именно это число и почему не забрали остальных?

Далее Н.К. Риман сообщает, что поезд был обстрелян в окрестностях станции Перово толпой с красным флагом, вскоре рассеянной войсками. На самой станции были убиты «два помощника начальника этой станции — главаря местного жел.-дор. комитета мятежников», а в окрестностях найдено ещё 7 трупов [4, с. 401 - 402]. По Владимирову, в районе станции произошла настоящая бойня – убито 73 человека [1, с. 67] и эта цифра не может не вызывать сомнений. Так, источником сведений гибели 57 человек являются лишь показания сторожа, сообщавшего, что это крестьяне, грабившие вагоны и погибшие от стрельбы из подъезжающего вагона, а затем тела их были собраны солдатами и увезены в Москву [1, с. 31]. Гибель же почти всех 16 человек описана Владимировым в подробностях. Трёх, тяжело раненых солдаты увезли из больницы и судьба их неизвестна. Двум рабочим приказали бежать и застрелили в спину, ещё четверых убили штыками и пулями, просто объявив «забастовщиками» [1, с. 31]. Штыками были убиты помощники начальника станции Ларионов и Орловский. Расстреляно и пять работников железнодорожных мастерских.

Относительно числа убитых 17 декабря на станции Люберцы, оба источника дают одинаковую цифру – 14 человек. Если в рапорте командира экспедиции все они – «мятежники», а один из них, слесарь Алексей Фуников был арестован и убит при попытке к бегству [4, с. 404], то у Владимирову все выглядит иначе. Среди убитых оказались не только причастные к революционной деятельности люди, такие как Ухтомский и пять его товарищей, расстрелянные на вокзале. Были и случайные жертвы среди рабочих, задержанных в местном трактире или крестьянин Карпов, у которого просто нашли револьвер и убили не дав оправдаться [1, с. 74].

Число убитых 18 декабря в Голутвине оба источника указывают с небольшой разницей – 24 человека «ввиду встреченного при обыске сопротивления чинами отряда» в рапорте [4, с. 404], и 27 убитых, указанных Владимировым [1, с. 67], но вот «мятежников» ли?

Расстрелян машинист Варламов, у которого нашли револьвер со сломанным курком, при свидетелях лично Н.К. Риманом убит фельдфебель Ильичев, который просто вызвал его неудовольствие при встрече. Рабочий Стопчук был убит «по ошибке», вместо собственного брата, участвовавшего в митингах. И никто из убитых в Голутвине не оказывал сопротивления с оружием в ру-

ках.

На станции Ашитково 19 декабря было убито (это подтверждают оба источника) трое: начальник станции Сергей Виноградов, его помощник Василий Бунин и Алексей Фаддеев работник почтово-телеграфной конторы. Но ни один из них сопротивления при аресте не оказал, а револьвер был найден лишь у Виноградова.

Таким образом, подводя итоги можно сделать следующие выводы.

Приведенное В. Владимировым число жертв экспедиции полковника Н.К. Римана можно признать преувеличенным: из 150 убитых следует признать убедительно доказанной лишь гибель 70 - 80 человек. Но приведенная в рапорте цифра в 55 казненных «мятежников» вызывает вполне обоснованные сомнения.

Учитывая, что Н.К. Рима́н действовал по приказу командира л.-гв. Семеновского полка Г.А. Мина, предполагавшего «беспощадные действия» и «уничтожения боевой дружины», следует отметить, что даже в рамках данного указания он превысил свои полномочия.

Даже количество изъятого оружия (а в условиях революционного беспорядка, револьвер может служить прежде всего средством для самозащиты от грабителей и хулиганов), свидетельствует о крайне незначительном

числе лиц, которых можно было бы причислить к членам боевой дружины.

Отсутствуют доказательства любого оказания сопротивления арестованными, а какого-либо расследования их виновности вообще не производилось.

Деятельность экспедиционного отряда Н.К. Римана имела широкий негативный общественный резонанс. Даже московский вице-губернатор (1905 – 1908) В.Ф. Джунковский в своих воспоминаниях указывал, что «жестокость приемов» полковника «не вполне оправдывалась положением дела», а сама экспедиция оставила «черную страницу на общем фоне усмирения мятежа» [3, с. 128]. В то же время, деятельность Н.К. Римана была высоко оценена командованием, однако он вынужден был на время покинуть Россию, опасаясь покушений со стороны революционеров. В 1907 г. Н.К. Рима́н вернулся и в 1908 -1912 г.г. занимал должность командира 91-го Двинского пехотного полка.

В 1911 г. присяжный поверенный Лисицин от имени 22-х обратился к военному министру с жалобой на незаконные действия полковника в декабре 1905 г., ходатайствуя о открытии предварительного расследования. Н.К. Рима́н был вынужден написать рапорт с объяснениями, однако по указанию императора расследование было прекращено.

ЛИТЕРАТУРА

1. Владимиров В. Карательная экспедиция отряда лейб-гвардии Семеновского полка в декабрьские дни на Московско-Казанской жел. дор. — М. Тип. А.П. Поплавского, 1906. - 167 с.
2. Высший подъем революции 1905–1907 гг. Вооруженные восстания. Ноябрь–декабрь 1905 г., Ч.1.- М. Издательство Акад. наук СССР, 1955. - 952 с.
3. Джунковский В.Ф. Воспоминания в 2 т., Т.1 – М. Изд-во им. Сабашниковых, 1997.- 736 с.
4. Карательная экспедиция полк. Римана / Красный Архив т. 4–5 (11–12). - М.-Л. Государственное издательство, 1925.- 474 с.
5. Куксин А.И. Бои за Николаевский вокзал как важный эпизод вооруженного восстания в Москве в декабре 1905 г. / «Развитие науки и образования: актуальные тенденции и инновации»: сборник докладов региональной научно-практической конференции (18 апреля 2024 г. Егорьевск, Московской области). - М. Научный консультант, 2024.- 687 с.
6. Москва в декабре 1905 г. - М. Гос. публичная ист. б-ка России, 2018. - 283 с.
7. Яковлев А.И. Вооруженные восстания в декабре 1905 года. - М. Госполитиздат, 1957.- 548 с.

© Куксин Алексей Игоревич (aik71@bk.ru), Барыбин Алексей Валентинович (barybinav60@gmail.com),
Васильев Алексей Георгиевич (alex_vas@ro.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВЛИЯНИЕ ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА ПРИВЛЕЧЕНИЕ КАЛМЫЦКОГО СОЮЗНОГО КОНТИНГЕНТА В ВОЕННЫЕ ДЕЙСТВИЯ РОССИИ XVII ВЕКА

Мацакова Виктория Михайловна

Кандидат исторических наук, доцент, Военный университет имени князя Александра Невского, г. Москва
bvm84@mail.ru

THE INFLUENCE OF MILITARY AND POLITICAL FACTORS ON THE INVOLVATION OF THE KALMYK UNION CONTENT INTO THE MILITARY OPERATIONS OF RUSSIA IN THE XVII CENTURY

V. Matsakova

Summary: The presented article examines the issue of factor influence on the involvement of the Kalmyk allied contingent in the military operations of Russia in the 17th century. The difficult geopolitical situation and the high combat potential of Kalmyk warriors determined the decision of the Russian government to involve new subjects in the fight against Russia's enemies and use their military force to solve both external and internal problems.

Keywords: military-political factors, allied contingent, military operations, Russia, combat potential, kalmyks, military force.

Аннотация: В представленной статье рассматривается вопрос факторного влияния на привлечение калмыцкого союзного контингента в военные действия России XVII века. Сложная геополитическая обстановка и высокий боевой потенциал калмыцких воинов определили решение российского правительства вовлекать новых подданных в борьбу с неприятелями России и использовать их военную силу для решения как внешних, так и внутренних проблем.

Ключевые слова: военно-политические факторы, союзный контингент, военные действия, Россия, боевой потенциал, калмыки, военная сила.

Для определения военно-политических факторов, способствовавших привлечению калмыцкого союзного контингента к участию в военных действиях России XVII века, необходимо проанализировать геополитическую обстановку того времени во взаимосвязи с внутривнутриполитическими событиями государства.

Как известно, начало XVII века в России сопровождалось Смутой. В жесточайшей обстановке Великого голода начались народные волнения и бунты (восстание холопов под предводительством Хлопка Косолапа), которые обнажили нестабильность политической власти и хозяйственный кризис в стране. Затем ситуация осложнилась появлением самозванцев в пределах Речи Посполитой, что привело к началу создания открытой польско-литовской интервенции. В этой сложной геополитической обстановке положение России оказалось неустойчивым.

Влияние внутри- и внешнеполитической ситуации привело к формированию определенной линии в восточном направлении политики России, устремленной не только на активное расширение территориальных границ, но и на интеграцию народов, принявших российское подданство.

Благодаря возросшей роли государственного аппарата и работе органов государственной власти, правительству России удавалось отслеживать стремительные изменения на юге и юго-востоке страны.

Так, несмотря на чрезвычайно сложную обстановку в начале XVII века, в многовекторной политике России определился один из важнейших внешнеполитических курсов – установление отношений с калмыцкими кочевниками.

Согласно Н.Я. Бичурину, появление калмыков, прикочевавших из Джунгарии (Центральной Азии) на территорию Западной Сибири, уже в конце XVI века встревожило Сибирских градоначальников, которые не осуществляли в отношении новых соседей никаких действий, но старались «обстоятельно разведать о внутреннем состоянии сих пришельцев» [1, с. 76].

Стихийное продвижение калмыков к верховьям рек Иртыша, Ишима, по Камышлову, Оми и к Солёным Озерам привело к увеличению к ним интереса со стороны российского правительства. В наказе тобольскому воеводе от 11 февраля 1601 г. предписывалось внимательно наблюдать за передвижениями ойратов или, как

позднее они стали известны в России, калмыков. Однако к 1606 году наплыв калмыцких кочевников стал настолько угрожающим, что сибирским воеводой С. Гагариным неоднократно отправлялись сведения о появлении калмыцких орд. Ситуация с появлением калмыков привела к формированию вооруженных отрядов, состоящих из различных категорий людей [2, с. 25].

Но, несмотря на определенные меры, предпринятые сибирскими воеводами, сдержать стремительное продвижение кочевников не удалось. Российское государство, испытывавшее серьезные трудности, вызванные Смутой и польско-литовской интервенцией, не располагало достаточными военными силами, чтобы изгнать воинственных калмыцких кочевников из Западной Сибири. Постепенно политика России стала претерпевать значительные изменения: задача по изгнанию, а затем сдерживанию калмыков сменилась на их расселение в малоосвоенных степных пространствах на юге страны при условии принятия ими добровольного российского подданства.

После завершения сложного и длительного процесса вхождения калмыков в состав России правительство в середине XVII века занялось решением важной задачи – активной интеграции новых подданных в российское общество. Государство с самого начала формирования отношений с калмыками оценило их высокий *боевой потенциал* – совокупность материальных и духовных возможностей калмыцкого войска, определяющих способность эффективно выполнять боевые задачи, успешно вести военные действия.

Согласно Е.Ч. Чонову, калмыки, вскормленные и выросшие в степях, прекрасно знали психологию и привычки врагов-кочевников. Калмыцкие воины отличались отважностью и неутомимостью. Привычка к трудностям и лишениям, тревожная кочевая жизнь, непрекращающиеся внутренние междоусобицы, выработали в них прекрасных воинов, безропотно переносивших все лишения и невзгоды военной жизни. Калмыцкие воины были равнодушны к опасностям и даже к самой смерти. Более того, считали войну своей стихией так как с самой колыбели выросли в атмосфере военного стана и с детства сопровождали своих старших в военных походах. Они не могли представить иной жизни. Необычайно сложные условия жизни создали из калмыков такой боевой материал, не воспользоваться которым было бы непозволительной близорукостью [3, с. 15–16].

Таким образом, высокий боевой потенциал калмыцких воинов можно рассматривать как военный фактор, определивший решение российского правительства, о вовлечении калмыков в борьбу с неприятелями России и использовании военной силы новых подданных для решения как внешних, так и внутренних проблем.

Но ключевое воздействие на привлечение калмыков в военные действия России оказал политический фактор – сложная геополитическая обстановка того времени.

Начавшаяся русско-польская война, выступление крымского хана на стороне Речи Посполитой и как следствие ряд поражений русской армии в ходе войны привели к тому, что Россия начала испытывать определенные затруднения военного характера. Это выражалось в невыполнении обязательств украинского гетмана И. Брюховецкого, заключавшихся в снабжении продовольствием и одеждой русских ратных людей, что крайне отрицательно сказалось на настроении в войске и привело к бегству солдат и рейтаров в начале августа 1664 года. В донесении царю русский воевода Г. Косагов писал: «У оставшихся со мной запасов нет... Помощи никто не присылает» [4, с. 25–26].

В сложившейся крайне тяжелой ситуации, когда на западном берегу Днепра из московских воинских подразделений действовал только один ослабленный отряд Косагова, правительство приняло решение об активизации переговоров с калмыками с целью привлечения новых подданных к борьбе с польскими неприятелями.

Заключение шертей (грамот) 1655 и 1657 гг. создало политическую основу вступления калмыков в русско-польскую войну. Но хотя правительство и уделяло особое внимание подписанию шертей о предоставлении военной силы калмыков на театр боевых действий, привлечение калмыцкого войска в военные действия России являлось непростой задачей для государства [5, с. 94].

Сложность состояла в том, что, несмотря на юридическое оформление российского подданства, калмыцкие ханы со своим войском представляли собой не сколько подданных, сколько являлись *союзным контингентом* – отдельным самостоятельным войском, выступающим в военных действиях на стороне России, при условии подписания с ней союзных договоров.

Это требовало дополнительных действий со стороны российского правительства, направленных на исключение подписания калмыками договоров с другими государствами, представляющими угрозу стране.

В результате 27 февраля 1673 года была подписана шертная грамота, в содержании которой говорилось о том, что калмыцкая знать подтверждала отсутствие отношений с неприятелями России: «...быть намъ Калмыцкимъ Тайшамъ и улуснымъ нашимъ людемъ на своей Великаго Государя службе однимъ, или съ своими Великаго Государя ратными людьми вместе...а Великому Государю Царю и Великому Князю Алексею Михайловичу...не

изменить, и Его Великаго Государя людей не поддати, и хитрости надъ ними не чинити, и с Турскимъ Салтаномъ, и с Казылбашскимъ Шахомъ, и съ Крымскимъ Ханомъ, и съ Азовскимъ Беемъ, и съ Темрюки, и съ Табаны, и съ Бесленейцы, и съ Кумыки, и иныхъ разныхъ верь иноземцы... в миру не быть, и ружьемъ и лошадьми ихъ не ссужать, и людей въ помощь не давать» [6. Т. 1. № 540. Л. 925].

Но как отмечал Т.И. Беликов, уже в начале 1660-х годов российскому правительству удалось реализовать план по привлечению калмыцкого союзного контингента в качестве постоянной военной силы в борьбе против Турции, крымского хана и на других фронтах [4, с. 25].

Так, привлечение калмыцкого союзного контингента в русско-польскую войну позволило государству создать надежный кордон на пути крымских войск. Деятельность российского государства обусловила определение калмыков как важного фактора вначале по военно-политическому сдерживанию крымцев, а затем развертыванию боевых действий на широком фронте. В реализации стратегического плана русского правительства помимо калмыков должны были принять участие стрелецкие полки, донские и запорожские казаки [7, с. 5–8].

Насколько серьезно правительство России смотрело на калмыков как на реальную силу в военных действиях свидетельствуют мероприятия, проведенные в Москве в 1663–1664 гг.

Во-первых, благодаря деятельности царя и высших

органов государственной власти, в 1660 году был создан особый Калмыцкий приказ как отделение Посольского приказа. В основу работы Калмыцкого приказа входило формирование калмыцких вооруженных сил, использование их в борьбе с Крымским ханством и в иных военных действиях России.

Во-вторых, активное и успешное участие калмыков в военных действиях России по достоинству было оценено правительством, которое официально признало калмыцкого тайшу Мончака правителем калмыцкого народа и наградило его атрибутами государственной власти.

В-третьих, в знак выражения доверия калмыкам и признания их военных заслуг российское правительство в 1664 году преподнесло калмыкам боевое знамя, изготовленное по специальному образцу. Правителю Мончаку были преподнесены принадлежности полководца-воина: серебряная с позолотой, украшенная драгоценными камнями булава, сабля, пара пистолей, карабин, кольчуга, шапка железная, седло [4, с. 20–25].

Таким образом, влияние военно-политических факторов способствовало вовлечению калмыцкого союзного контингента в военные действия России в середине XVII века. Вместе с тем участие калмыцкого войска носило вспомогательный характер на театре боевых действий. Калмыки кардинально не меняли ситуацию, но существенно снижали активность неприятелей России, тем самым усиливали позиции русской армии на основных направлениях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бичурин Н.Я. Историческое обозрение ойратов или калмыков с XV столетия до настоящего времени. – Элиста, 1991. – 128 с.
2. Тепкеев В.Т. Установление русско-ойратских отношений в начале XVII века. Учебное пособие. – Элиста: КалмНЦ РАН, 2022. – 88 с.
3. Чонов Е.Ч. Калмыки в русской армии XVII в., XVIII в. и 1812 год: Очерк, статьи, биография. – 2-е изд. Элиста: Калм.кн. изд-во, 2006. – 142 с.
4. Беликов Т.И. Калмыки в борьбе за независимость нашей Родины (XVII – начало XIX вв.). – Элиста, 1965. – 180 с.
5. Тепкеев В.Т. Участие калмыков в русско-польской войне 1654–1667 гг. // Вестник Калмыцкого института гуманитарных исследований РАН. – № 2. – Элиста, 2012.
6. Полное собрание законов Российской империи. Собрание I-е, 1649–1825. – Т. 1. С 1649 по 1675. – № 540. – СПб., 1830. – 1029 с.
7. Максимов К.Н. Калмыки в геостратегических планах России XVII века. // Вестник Калмыцкого института гуманитарных исследований РАН. – № 1. – Элиста, 2013.

© Мацакова Виктория Михайловна (bvm84@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЭВОЛЮЦИЯ РЕЛИГИОЗНО-ПЕНИТЕНЦИАРНОГО ПРОСТРАНСТВА В СОВЕТСКОЙ ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СИСТЕМЕ

THE EVOLUTION OF THE RELIGIOUS AND PENITENTIARY SPACE IN THE SOVIET PENITENTIARY SYSTEM

A. Pavlushkov

Summary: The paper attempts to analyze the nature of the relationship between the Soviet state and the church in the penitentiary sphere. The author gives an interpretation of the concept of "penitentiary space" and offers his own periodization, within which the features of each stage are considered. Of particular interest is the study of the first (1917 – early 1920s) and third (mid-1940s - 1950s) stages, characterized by uneven and acute political and legal processes. The paper analyzes the first attempts at legislative regulation of the activities of priests in POW camps, the reasons for the impossibility of transferring the decisions taken to all Soviet prisoners. The socio-political conditions of rapprochement between the state and the church in the penitentiary sphere during the perestroika period are considered.

Keywords: religious and penitentiary space, prison clergy, prison church, prisoners of war, periodization, state-church relations.

Павлушков Александр Рудольфович

кандидат исторических наук, доцент, Вологодский институт права и экономики ФСИИ России
apavlushkov@yandex.ru

Аннотация: В работе предпринята попытка проанализировать характер взаимоотношений советского государства и церкви в пенитенциарной сфере. Автор дает интерпретацию понятия «пенитенциарное пространство» и предлагает собственную периодизацию, в рамках которой рассматриваются особенности каждого этапа. Особый интерес вызывает изучение первого (1917 – начало 1920-х гг.) и третьего (середина 1940-х – 1950-е гг.) этапов, отличавшихся неравномерностью и остротой политико-правовых процессов. В работе анализируются первые попытки законодательного регулирования деятельности священников в лагерях для военнопленных, причины невозможности переноса принятых решений на всех советских заключенных. Рассматриваются социально-политические условия сближения государства и церкви в пенитенциарной сфере в перестроечный период.

Ключевые слова: религиозно-пенитенциарное пространство, тюремное духовенство, тюремная церковь, военнопленные, периодизация, государственно-церковные отношения.

Понятие «религиозно-пенитенциарное пространство» относительно новое. Оно отражает междисциплинарный характер проводимых исследований и подразумевает границы, содержание и периоды взаимодействия церкви и государства в пенитенциарной сфере. Отдельными характеристиками его изучения занимались как западные исследователи [15], так и российские ученые различных областей знания [1, 10]. Увеличение количества верующих в среде осужденных лишь подтверждает общую тенденцию расширения религиозного пространства в пенитенциарной сфере, требующую глубокого научного анализа.

Исторический аспект восприятия религиозно-пенитенциарного пространства является принципиально важным, поскольку проекция современного состояния и развития взаимоотношений церкви и государства базируется на опыте предшествующих столетий. Кульминацией сотрудничества церкви и государства в карательной системе стала вторая половина XIX столетия. Именно в этот период были окончательно утверждены типовые планы учреждения тюремных храмов в губернских и уездных городах Российской империи и началось их активное строительство; был введен штат тюремных священнослужителей, а к решению социально-бытовых

вопросов привлечены многочисленные общественно-религиозные организации. Под эгидой церкви в тюремных учреждениях обустроивались школы и библиотеки, появились приюты для детей, чьи родители находились в местах заключения.

Обращение к советскому периоду становления уголовно-исполнительной системы представляет научный интерес в силу кардинального изменения общественной парадигмы, предполагавшей не только отказ от сотрудничества церкви и государства, но и ставивший в качестве приоритетной цели борьбу с религией. Однако реальность оказалась несколько иной: религиозная жизнь в местах заключения жизнь продолжала существовать на протяжении нескольких лет, а затем стала приобретать иные формы под воздействием прежде всего международного фактора. Исследований по данному вопросу практически нет, поскольку взаимодействие в полном смысле между государством и отсутствовало. Поэтому указанные вопросы рассматривались исследователями в контексте изучения государственно-церковных отношений в целом [7], либо как часть политики репрессий в отношении духовенства [16].

Анализ содержания нормативно-правовых актов

советского периода и деятельности самого ведомства местами заключения позволяет установить несколько этапов взаимоотношений церкви и государства в рассматриваемый период. Каждый из них имел свою специфику при сохранении общей политической линии государства: церковь стала рассматриваться как враждебный государству элемент, что сопровождалось деградацией сложившихся форм взаимодействия.

1917 – начало 1920 гг. – этап сворачивания взаимоотношений церкви и государства в пенитенциарной сфере. Отправной точкой является провозглашение советской власти (Октябрьская революция 1917 г.) и последовавшая за ней серия законодательных актов. Прежде всего речь идет о декрете об отделении церкви от государства (20 января 1918 г.) и принятии первой советской конституции (10 июля 1918 г.), закрепивших изъятие церковной собственности, свободу совести и право антирелигиозной пропаганды. Принятые документы стали основной для штурма Русской православной церкви. О серьезности намерений советского руководства говорила и его законодательная деятельность. С 1918 по 1921 гг. было принято 19 нормативно-правовых актов, касающихся непосредственно деятельности религиозных организаций. Общий политический курс непосредственно затронул и тюремное ведомство, где на тот момент сложилась профессиональная корпорация тюремного духовенства, а церковь занимала весомое место в структуре тюремного управления.

С приходом к власти большевиков сложившаяся система государственно-церковных отношений была разрушена. Началась борьба с религиозными предрассудками. Тюремные церкви закрывались в первую очередь, так как, по мысли большевиков, являлись элементом аппарата управления классового государства. Большая часть храмов в местах заключения относилась к типу домовых церквей, которые существовали при государственных учреждениях. Они закрывались на основе общих правил инструкции Наркомата Юстиции, где регламентировался порядок прекращения деятельности всех культовых учреждений [4, № 940]. Ликвидационная процедура была предельно простой: начальник тюрьмы в соответствии с предписанием местного исполкома производил опись церковного имущества, а специально назначенная комиссия - устанавливала их ценность и определяла дальнейшую судьбу [11]. Бывшее тюремное духовенство включалась в состав «лишенцев», ограниченных в гражданских и политических правах. В Конституции РСФСР 1918 г. указывалось, что «монахи и духовные служители церквей и религиозных культов» лишались активного и пассивного избирательного права, так как защищали «варварскую политику буржуазной цивилизации» (ст. 5, 65/г). В начале 1920-х деятельность большинства тюремных храмов была свернута.

Однако закрытие тюремных церквей не означало прекращения религиозной жизни в тюремных учреждениях. Население Российской империи сохраняло «избыточную религиозность» в повседневной жизни [9, с. 332]. Показательной в этом отношении была перепись населения 1897 г., зафиксировавшая абсолютное отсутствие атеистов в стране. Революционные события, разумеется, влияли на общественное сознание, однако, несмотря на все старания большевиков, не могли его переформатировать в одночасье. Сознание уже советских граждан по-прежнему базировалось на традиционных ценностях и оставалось религиозным, что в равной степени относилось и к среде заключенных.

Гораздо быстрее происходила ломка сознания советского тюремного персонала, которого подбирали по принципу лояльности к советской власти. Усиливавшийся ценностный разрыв между тюремным персоналом и заключенными в итоге приводил к кризису советской уголовно-исполнительной политики, когда новые методы воспитания заключенных, основанные на политическом просвещении, оказывались несостоятельными [11, с. 112]. Озабоченность по этому поводу выражало и советское руководство. Председатель СНК В.И. Ленин, обращаясь к советскому правительству, подчеркивал об опасности радикальных мер антицерковной пропаганды, предупреждая и возможных стихийных выступлений народных масс [2, № 16].

Подтверждение сохранения деятельности отдельных тюремных храмов можно встретить и в мемуарных источниках. Такие факты были единичными, но тем не менее давали представление о характере процесса закрытия тюремных церквей. Например, в Нижегородском губернском тюремном замке богослужения в церкви продолжались на протяжении всего 1918 года. Службу вели арестованные священнослужители, поскольку штатного тюремного духовенства уже не существовало. Заключенным разрешали на собственные средства приобретать культовое облачение для совершения религиозных обрядов [5, с. 163]. Еще более показательным был пример функционирования церкви при Бутырской тюрьме, которую закрыли в 1922 году [5, с. 165]. Богослужение в церкви Соловецкого лагеря по воспоминаниям очевидцев продолжалась до 1928 года. Ее разрешали посещать только вечером по окончании работ [3].

О затягивании компании по ликвидации тюремных храмов свидетельствовало и повторное предписание Наркомюста 1922 г. с требованием убрать из домовых церквей предметы культа [4, № 1063].

Медлительность темпы закрытия тюремных церквей объяснялись и объективными причинами. Заключенные, привыкшие к тюремному распорядку, включавше-

му регулярные богослужения, ежедневные молитвы требовали допуска священников. Поскольку сама тюремная администрация их приглашать не имела права, то инициатором таких встреч выступало собрание верующих пенитенциарного учреждения. Например, в Нижегородский тюремный замок в 1918 г. таким образом неоднократно приглашался местный vikарий [5, с. 164].

Таким образом, на первом этапе происходила постепенная перестройка уголовно-исполнительной системы на новые правила, предполагавшая закрытие тюремных церквей и роспуск тюремного духовенства. Этот процесс был крайне болезненным и растянулся на несколько лет. Религиозная жизнь в тюремных учреждениях, несмотря на запреты, сохранялась. Заключение совершали молитвы, соблюдали посты. Конфессиональная идентичность была основополагающей характеристикой тюремного населения, что невозможно было игнорировать.

Второй этап: середина 1920-х – середина 1940-х гг. – полное прекращение взаимоотношений церкви и государства в области уголовно-исполнительной политики. На этом этапе разворачивается активная борьба с религией. Духовенство из субъекта воспитательной работы заключенных превращается в объект уголовного преследования. На 1930-е годы приходится пик репрессий духовенства. Враждебное отношение к духовенству было частью политики советского государства, пытавшегося искоренить все чужеродные классовые элементы. По мнению партийного руководства, духовенство как социальная группа было обречено на постепенное вымирание. Поэтому государство репрессивными и административными мерами пыталось ускорить процесс его ликвидации. В рассматриваемый период духовенство подверглось беспрецедентным гонениям и двойной дискриминации. Последнее означало, что даже публичный отказ от сана и священнослужения не гарантировал восстановления в гражданских и политических правах [7, с. 9–12]. К концу 1940-х годов численность православного клира сократилось в 4 раза по сравнению с началом XX века и приблизительно составила 13.000 человек [8, с. 822].

Именно в этот период бывшие церковные учреждения начинают приспособлять под нужды советской уголовно-исполнительной системы. Национализированные здания и постройки монастырей повсеместно переоборудовались в лагеря, тюрьмы и колонии для содержания малолетних преступников. Наиболее известным в этом отношении стал Соловецкий монастырь, выполнявший долгое время роль экспериментального пенитенциарного учреждения лагерного типа (СЛОН). Сюда же помещали и репрессированных представителей духовенства. Список их достаточно большой, среди них 80 митрополитов и епископов, более 400 иеромонахов и

приходских священников [14].

Третий этап (середина 1940-х – 1950-е гг.) разрешение религиозных культов в среде военнопленных. Данный шаг не означал полноценного взаимодействия с церковными организациями. Это была скорее вынужденная мера советского правительства, которое оперативно реагировало на новую международную реальность. После победы СССР во второй мировой войне, в советских лагерях оказалось огромное количество военнопленных, положение которых регулировалось международным правом. Дорожа репутацией, Советский Союз шел на определенные уступки, разрешив общение военнопленных со священниками. Основа для этого была заложена еще в 1929 г., когда было принято положение о военнопленных, запретившее религиозную дискриминацию. Однако документ не имел практического воплощения. В 1954 г. Указом Президиума Верховного Совета СССР была ратифицирована Женевская конвенция об обращении с военнопленными, принятая в 1949 г. В соответствии с ней Советский Союз брал на себя обязательство гуманного отношения с военнопленными, предоставлять «полную свободу для выполнения обрядов», включая посещение богослужений в специально отведенных помещениях (ст. 35). Отдельной строкой прописывался статус лагерного духовенства. Оно именовалось как «служители культа, попавшие во власть неприятельской державы».

По закону они получали определенные привилегии: свободу перемещения с целью посещения военнопленных, получение транспорта для передвижения, свободу переписки с международными религиозными организациями, денежную компенсацию на ведение корреспонденции, запрет принуждения к другой работе, право обращаться к властям лагеря по религиозным вопросам (ст. 34–35). Разрешалось к священнослужению привлекать военнопленных, имевших духовное звание. Последнее обстоятельство имело принципиальное значение, поскольку на практике именно военнопленные составляли основу лагерного духовенства.

На следующем этапе (1960-е – сер. 1980-х гг.) происходит замораживание отношений церкви и государства в пенитенциарной сфере, что диктовалось новыми обстоятельствами. После освобождения военнопленных вопрос о соблюдении их религиозных прав был исчерпан. Формально норма сохраняла свою юридическую силу, но при отсутствии соответствующего контингента она оказалась мертвой.

К сожалению, сложившийся опыт духовного окормления военнопленных не был перенесен на советских заключенных. В стране продолжалась атеистическая пропаганда, сохранялся запрет на совершение культо-

вых обрядов среди заключенных. Кроме того, в советских исправительно-трудовых колониях в 1960–1970-е гг. стали активно внедрять альтернативные религиозному воздействию формы исправления осужденных (через труд, коллектив, шефскую помощь), которые постепенно усваивались обществом. Запрет на встречи осужденных со священниками уже не мог привести к массовым протестам в силу того, что общественное сознание постепенно становилось все более секулярным.

Середина 1980 – начало 1990-х – изменение вектора взаимоотношений церкви и государства. С середины 80-х гг. в СССР политические процессы по демократизации общественной жизни приняли необратимый характер. Нарастание политического и социально-экономического кризиса в стране неизбежно вело к падению авторитета коммунистической партии в обществе. Она постепенно утрачивала нити влияния на общество и искала поддержку в формирующемся гражданском обществе, где церковь играла заметную роль.

Одновременно государственные ведомственные институты подвергались перестройке по европейскому образцу. О ранее принятых международных соглашениях в пенитенциарной сфере стали говорить, как ориентире для преобразования отечественной уголовно-исполнительной системы. Именно во второй половине 1980-х гг.

начался первый зондаж религиозными организациями советских исправительно-трудовых колоний. Они предлагали социальную и благотворительную поддержку осужденным. В 1989 г. советское правительство подписало Венские соглашения и приняло обязательство привести национальное законодательство в соответствии нормами международного права в области прав человека, подтолкнув пересмотр уголовного и уголовно-исполнительного кодексов на основе международных минимальных стандартов обращения с заключенными.

Таким образом, религиозно-пенитенциарное пространство в XX столетии было значительно ограничено по сравнению с предшествующим периодом. Политический фактор довлел над правовой целесообразностью. Во второй половине XX столетия постепенно складываются условия для расширения религиозного пенитенциарного пространства. На первоначальном этапе реализация вероисповедных прав заключенных относилась к иностранным военнопленным и была обусловлена внешнеполитическими обстоятельствами. Однако механизм функционирования священников в лагерях для военнопленных не был перенесен на советскую пенитенциарную систему и представлял собой социально-правовой эксперимент. Его реализация оказалась возможной только с началом демократизации политической системы второй половины 1980-х гг.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арзуманов И.А. Морфология пространства религиозной культуры: философско-методологические возможности категории «религиозное пространство» // Вестник Забайкальского государственного университета. 2009. № 2. С. 182–187.
2. Архив А.Н. Яковлева. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL. <http://www.alexanderyakovlev.org/almanah/inside/almanah-doc/1013412> (дата обращения 20.11.2024 г.).
3. Волков О.В. Погружение во тьму: Из пережитого. М.: Сов. Россия, 1992. 432 с.
4. Гидулянов П.В. Церковь и государство по Законодательству РСФСР: Сборник узаконений и распоряжений с разъяснениями V отдела НКЮ / под ред. П. А. Красикова. М.: Тип. ГПУ, 1923. 100 с.
5. Дамаскин, иеромонах (Орловский) Мученики, исповедники и подвижники благочестия Российской Православной церкви XX столетия. Жизнеописания и материалы к ним. Кн. 1. Тверь: «Булат». 238 с.
6. Зубанова Светлана Геннадиевна Социальное служение православного духовенства в тюрьмах периода Российской империи XIX в // Теория и практика общественного развития. 2014. № 4. С. 135–142.
7. Красильников С.А. На изломах социальной структуры: маргиналы в посреволюционном российском обществе (1917 - конец 1930-х годов): учебное пособие. Новосибирск: НГУ. 91 с.
8. Маслова И.И. Социально-исторический портрет православного духовенства (XX век) // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. 2012. № 27. С. 821–827.
9. Миронов Б.Н. Социальная история России периода империи (XVIII – начало XX в.): В 2 т. Т. 1. СПб.: «Дм. Булавин», 1999. 548 с.
10. Некрасов С.А. Территориальное пространство, правовое пространство, культурно-религиозное пространство: пределы несовпадения и взаимодействия // Государство и право. 2012. № 1. С. 23–32.
11. Павлушков А.Р. Русская православная церковь и пенитенциарная система в новейший период истории России: монография. Вологда: ВИПЭ ФСИН России, 2017. 251 с. 111–112
12. Павлушков А.Р. Судьба тюремных храмов в период советской антирелигиозной кампании / Актуальные вопросы археологии, этнографии и истории (к 30-летию основания кафедры археологии, этнографии и региональной истории): материалы Всерос. научной конференции (Чебоксары, 12 ноября 2019 г.). Чебоксары: ИД «Среда», 2019. С. 62–66.
13. Скоморох О.А. Тюремное служение Русской православной церкви в местах лишения свободы. История и современное состояние // Уголовно-исполнительное право. 2010. №2. С. 73–77.

14. Спасо-Преображенский Соловецкий ставропигиальный мужской монастырь. Официальный сайт. URL. <https://solovki-monastyr.ru/abbey/soviet-period/slop/> (дата обращения: 20.11.2024 г.).
15. Фуко М. Надзирать и наказывать: Рождение тюрьмы. М.: Ad Marginem, 1975. 225 с.
16. Федорова Н.А. Лишенцы 1920-х годов: советское сословие отверженных // Журнал исследований социальной политики. 2007. Т. 5 № 4. С. 483–489.

© Павлушков Александр Рудольфович (apavlushkov@yandex.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

«...ВНЕСЯ В ДЕРЕВНЮ ГРАЖДАНСКУЮ ВОЙНУ...»: ОРГАНИЗАЦИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КОМИТЕТОВ БЕДНОТЫ В АСТРАХАНСКОЙ ГУБЕРНИИ

"...INTRODUCING CIVIL WAR TO THE VILLAGE...": ORGANIZATION AND ACTIVITIES OF POOR COMMITTEES IN ASTRAKHAN PROVINCE

A. Tyurin
S. Lebedev

Summary: The article, based on an analysis of materials from the State Archives of the Astrakhan Region, examines the process of the emergence and functioning of committees of the poor in the territory of the Astrakhan province. The authors consider the creation and activities of the committees of the poor as an integral part of the policy of the Soviet authorities aimed at establishing control over the village. The peculiarities of the economic activity of the rural population of the Astrakhan province had a significant impact on the creation and activities of the poor committees. The forms of resistance of peasants and hunters to the policy of planting poor committees are shown.

Keywords: committee of the poor, Astrakhan province, food committee, civil war, decree.

Тюрин Алексей Олегович

Кандидат исторических наук, доцент, Астраханский
государственный университет им. В.Н. Татищева
tualol1977@yahoo.com

Лебедев Сергей Владиславович

Кандидат исторических наук, доцент, Астраханский
государственный университет им. В.Н. Татищева
dnsv@mail.ru

Аннотация: В статье на основании анализа материалов Государственного архива Астраханской области рассматривается процесс возникновения и функционирования комитетов бедноты на территории Астраханской губернии. Авторы рассматривают создание и деятельность комбедов как составную часть политики советских властей, направленную на установление контроля над деревней. Особенности хозяйственной деятельности сельского населения Астраханской губернии оказали существенное влияние на создание и деятельность комитетов бедноты. Показаны формы сопротивления крестьян и ловцов политики насаждения комбедов.

Ключевые слова: комитет бедноты, Астраханская губерния, продовольственный комитет, гражданская война, декрет.

В условиях развернувшейся в России весной 1918 г. гражданской войны особое значение приобрела проблема обеспечения населения продуктами питания. Выход из кризиса власти видели в установлении продовольственной диктатуры, одним из элементов которой стала система чрезвычайных органов.

11 июня 1918 г. ВЦИК издал декрет «Об организации деревенской бедноты и снабжении её хлебом, предметами первой необходимости и сельскохозяйственными орудиями», в соответствии с которыми «повсеместно учреждались волостные и сельские Комитеты деревенской бедноты, организуемые местными Советами Рабочих и Крестьянских Депутатов при обязательном участии продовольственных органов». Новые чрезвычайные органы должны были распределять хлеб, предметы первой необходимости и сельскохозяйственные орудия среди лиц, круг которых определялся самими комитетами, а также оказывать помощь местным продовольственным органам в изъятии хлебных излишков у кулаков. Избирать и быть избранными в комитеты бедноты могли «как местные, так и пришлые жители сел и деревень за исключением заведомых кулаков и богатеев» [17. с. 582–584].

Учреждение комбедов было политическим шагом, преследовавшим внести раскол в деревню, противопоставить бедняков зажиточным слоям крестьянства. В речи на объединенном заседании ВЦИК, Московского совета и Всероссийского съезда профсоюзов 4 января 1919 г. характеризуя государственную продовольственную политику председатель СНК В.И. Ленин заявил, что «постановление об образовании комитетов бедноты, это шаг, который представляет из себя всю основу нашей продовольственной политики и вместе с тем является гигантской важности переломным пунктом во всем ходе развития и строе нашей революции. Этим шагом мы перешли ту грань, которою отделяется буржуазная революция от социалистической...». По его мнению, только с организацией комбедов «война против кулачества и крестьянской буржуазии могла пройти настоящим образом». [15. с. 412–413].

Политическая составляющая декрета была хорошо понятна на местах. В докладе Енотаевского уездного исполнительного комитета Третьему съезду Советов Астраханского края отмечалось: «Расколов крестьянство на два враждебных лагеря: богатеев и бедноту, внеся в деревню гражданскую войну, комбеды установили

диктатуру крестьянского пролетариата» [8. л. 42].

На создания комитетов бедноты в Астраханской губернии значительное влияние оказало экономическое районирование региона. Географическое положение и сложные климатические условия обусловили особенности хозяйственной деятельности сельского населения края. Зерновое хозяйство было развито Царевском и Черноярском уездах в расположенных на севере губернии. Садоводство, огородничество и бахчеводство – в Енотаевском уезде. Главным занятием жителей южных уездов Астраханского и Красноярского являлось рыболовство.

Процесс формирования комбедов в Астраханской губернии проходил сложно и растянулся на несколько месяцев – с июля по ноябрь 1918 г. Первые комбеды были созданы 13 июля в Царевском уезде в Николаевской слободе и уездном городе Цареве, 15 июля в – селах Джаныбек, Верхне-Погромном, Калмыцкой Балке, Новом Эльтоне и Заплавном [11. л. 69]. В Енотаевском уезде первые комитеты деревенской бедноты были образованы в селе Селитренном 11 августа [9. Л. 46], 3 сентября в селе Никольском [1. Л. 4], 26 сентября в селе Михайловка [9. Л. 101], 2 октября в станице Сероглазинской [9. Л. 55]. Как следует из отчета Енотаевского уездного исполнительного комитета к 1 ноября комбеды были организованы во всех «населениях уезда» [8. Л. 42]. В Астраханском уезде 4 октября постановлением общего народного собрания жителей села Зацарев был образован комитет бедноты [11. л. 71].

На начало декабря 1918 г. в Астраханской губернии по сведениям губернского продовольственного комитета было создано 56 комитетов деревенской бедноты: 5 – в Астраханском уезде, 1 – в Красноярском, 11 – в Енотаевском, 31 – в Черноярском, 8 – в Царевском. В отчете губпродкома отмечалось, что «по 4 комитетам в Енотаевском уезде и 26 в Царевском – сведения не доставлены, нет сведений из недавно образованных уездов Николаевского и Элистинского, где эти комитеты пока еще не зарегистрированы» [11. л. 72]. По данным астраханского краеведа О.В. Шеина в Царевском уезде комбеды были образованы в 83% волостей, в Черноярском – в 70%, в Енотаевском – в 38%, в Астраханском – в 10%, в Красноярском – в 6% [19. с. 278]. В целом в губернии насчитывалось «свыше ста» действующих комбедов [11. Л. 72]. Для сравнения в Саратовской губернии было 2546 комитетов бедноты [14. с. 381]. Приведенные цифры свидетельствуют о том, что процесс создания комбедов наиболее успешно проходил в северных земледельческих уездах.

Важным фактором, оказывающим существенное влияние на процесс организации комбедов, являлось наличие в деревне или селе ячейки партии большевиков. Так направленный в Енотаевский уезд для организации

комитетов бедноты представитель Астраханского губисполкома Лакисов около двух недель в июле-августе 1918 г. не мог создать комитеты в селах Сысыколии и Кочковатка из-за отсутствия там партийных (коммунистических) ячеек [2. л. 3]. Важную роль партийных ячеек в деле организации комбедов в Енотаевском уезде отмечал в своем докладе на краевом съезде Советов заведующий отделом внутреннего управления при Енотаевском уездном исполкоме Ф.Ф. Луковской подчеркивая, что «организацией комитетов бедноты ведал военный комиссариат и местная фракция коммунистов-большевиков» [3. л. 108 об.].

В отдельных волостях и селах создание комбедов встретило противодействие как со стороны местного населения, так и со стороны Советов, которые под разными предлогами отказывались создавать такие чрезвычайные органы. Так, в Красноярском уезде волостные советы в большинстве проигнорировали разосланный им декрет о создании комитетов бедноты. Только Ямнинский Сафоновский волостные советы направили уездному комиссару по продовольствию копии принятых постановлений. В постановлении Ямнинского совета, принятом 22 июля указывалось: «волостной комитет бедноты не открывать и список бедноты по волостям не составлять, так как мы все бедные и голодающие, не имеющие хлеба и предметов первой необходимости». Сафоновский волостной комитет представил копию своего постановления от 26 августа, в котором отмечал, что учредить комитет бедноты невозможно, так как «у населения волости посевных хлебных площадей нет и не было, а запасов муки и других продовольствий нет, а также нет и сельскохозяйственных орудий». Деревенская беднота получает ничтожное количество продовольствия от Красноярского уездного комитета продовольствия [11. л. 70]. На проходившем с 25 по 26 сентября 1918 г. съезде Советов Енотаевского уезда отмечалось, что комитеты бедноты до сих пор не созданы в селах Нижний Баскунчак, Сокрутовка, Пришиб. [6. л. 24 об., 29 об.]

Советским властям приходилось оказывать давление на крестьян, чтобы ускорить организацию комбедов. Так, отдел по водно-ловецким и рыбным промыслам губисполкома в октябре 1918 г. разослал ловецкому населению южных уездов объявление, в котором предлагает организовать из беднейших ловцов «сельские ловецкие комитеты бедноты», на которых предлагал возложить обязанности по распределению беднейшими ловцами «орудий и материалов рыболовства» со складов отдела в Астрахани «по заготовительной стоимости» [11. л. 69]. Несмотря на принятое на объединенном заседании Тамбовского волостного исполкома с участием представителей от военкомата, продовольственного комитета и Енотаевского уездного исполкома о создании волостного сельского комитета бедноты жители села Тамбовка на общем собрании 29 июля отказались создавать комбед.

Только спустя месяц местным властям удалось переломить ситуацию и добиться согласия сельчан на создание этого чрезвычайного органа [9. Л. 19, 21, 38]. Однако в сентябре на 5-го Енотаевском уездном съезде советов делегат из Тамбовки Петропавлов констатировал, что «...комитет бедноты организован, но бездействует» [6. л. 24 об.].

В ряде мест комбеды активно приступили к выполнению своих обязанностей. Так, в Астраханском уезде Зацаревский комитет бедноты принял на учет «все мясо и сало» и установил на их твердые цены. Разрешил их продажу «только жителям села Зацарева по карточкам комитета». Комитетом была «прекращена продажа пшеничного хлеба посторонним лицам, реквизированы скот и мясо, скупленные торговцем Умеровым». Установил денежные штрафы от 500 до 1000 руб. за нарушение правил торговли. Комитет бедноты в селе Тишково конфисковал 250 пуд. 20 фунт. муки и взыскано с разных «самостоятельных лиц» в помощь беднейшему населению 4600 руб. [11. л. 71 об.]. В целом в Астраханском уезде комитеты бедноты осуществляли свою деятельность «к улучшению постановки продовольственного дела». Открывая продовольственные лавки, они тем самым взяли под свой контроль всю торговлю мясом, овощами и «другими видами довольствия» [10. л. 73–74]. В Енотаевском уезде Княжевский комбед «взяли на учет» у жителей села Княжево «муки: пшеничной, ржаной, пшеном 305 пуд., зерна ржи и пшеницы 1094 пуд., земледельческого орудия: плугов – 148 шт., борон – 170 шт., косилок – 87 шт., веялок – 1 шт.» [9. л. 111]. В селе Никольском комитет бедноты работал в тесном взаимодействии с трудовой коммуной. В октябре 1918 г. они при поддержке сельсовета национализировали в «обществе взаимного кредита всю липовую клепку в бондарную секцию трудовой коммуны, а кожевенный товар в сапожную секцию». Провели конфискацию излишков скота у «кулаков и зажиточного крестьянства», который передавали хлеборобной секции трудовой коммуны [1. л. 6].

С самого начала работы комитеты бедноты столкнулись проблемой финансирования их деятельности. В докладе Енотаевского уездного исполнительного комитета Третьему съезду Советов Астраханского края отмечалось, что «тормозило работу комбедов полное отсутствие средств содержания» [8. л. 42]. Ссылаясь на пункт 11 декрета «Об организации деревенской бедноты» согласно которого предусматривается, отпуск денежных средств на нужды комбедов Народным комиссариатом по продовольствию «по мере надобности» они требовали выделения денежных средств на покрытие расходов. Летом 1918 г. Астраханский губпродком направил уездным продовольственным комитетам разъяснение по вопросу финансирования работы комбедов, указав что «...согласно декрету, деревенская беднота удовлетворяется в зависимости от результатов по изъятию из-

лишков хлеба. Средства на организационные расходы отпускаются в зависимости от результатов их деятельности», поэтому комбеды должны предоставлять отчеты о результате работы, указать состав комитетов и отдельно «платных сотрудников» [11. л. 6-6 об.], а также данные о «руководителях продовольственной работы, в какой форме проявляется противодействие кулаков, об учете и распределении хлеба, о реквизициях и трудовых коммунах...». Однако уездные и волостные власти в большинстве своем не предоставляли требуемых документов продолжая настойчиво требовать «ассигнование денежных средств», которые были явно завышены и не оправдывали «нужды деревенской бедноты». Так, Житнинский комбед представил смету на содержание: трем членам комитета по 500 руб. каждому, делопроизводителю – 600 руб., на канцелярские расходы – 600 руб., суточные и разъездные – 500 руб., всего 3200 руб. в месяц. Царевский уездный продкомиссар ходатайствовал об ассигновании кредита на содержание комбедов до 1 января 1919 г. в размере 200 000 руб. Тишковский комбед просил выделить 750 руб. в качестве жалование председателю и по 700 руб. секретарю и двум членам комитета. Однако требования о субсидиях и кредитах на содержание комитетов, не подкреплялись данными об выполненной ими работе.

Не получив денежного обеспечения многие комбеды прекращали деятельность. Например, осенью 1918 г. в Енотаевском уезде комбеды из-за отсутствия средств находились «на точке замерзания». В Астраханском уезде Четырехбугоринский волостной и Рынок-разбугоринский сельский комитеты бедноты были закрыты «за неимением средств на их содержание» [11. л. 69–72]. Никольский волостной комбед на общем собрании 13 ноября 1918 г. принял постановление: «В виду того, что [комитет] ...не имеет денежных средств... [Он просит] Енотаевский уездный исполком... об отпуске субсидий из продовольственных сумм. Если же исполком не может удовлетворить... просьбу, то Никольский комбед существовать и действовать в дальнейшем не может» [9. л. 123].

Власти указывали комитетам бедноты на то, что средства на их содержание они должны получать «путем обложения контрибуцией местной буржуазии, ибо губернской властью субсидии на это не предусмотрены» [9. л. 83]. Это фактически поощряло самоуправство комитетов. Так, в селе Сергеевка Икрянинской волости Астраханского уезда члены комбедов проводили незаконные обыски, в ходе которых реквизируют у жителей села личные вещи, деньги и продукты питания. В ноябре 1918 г. Новониколаевский волостной комитет конфисковал «разного имущества у хозяина рыбного промысла Жигалкина» и израсходовал «бесплатно на угощение в части торжества в день Революции» [5. л. 6]. Марфинский волостной комбед в январе 1919 г.: взыскал контрибу-

цию с жителей села: Ф.А. Грачева 8000 руб., И. Идрисова 500 руб., З. Абушаева 1000 руб., А. Данилова 1000 руб., С. Дажилова 1000 руб., А. Мимешева 700 руб., Я. Еналиева 700 руб. и А. Шакмаева 300 руб., всего 13200 руб. полученные денежные средства комитет без согласия волостного Совета израсходовал на жалование членам комбеда [13. л. 37].

Еще одним фактором, отрицательно влиявшим на работу комитетов бедноты, являлось отсутствие документов, четко регламентирующих их деятельность. Астраханский губисполком выпустил инструкция по организации комбедов, но аналогичного документа определявшего их полномочия и порядок работы не было издано. В сентябре 1918 г. 5-го Енотаевского уездного съезда советов в выступления делегатов одной и главных причин бездействию на местах комбедов указывалось на отсутствие должностных инструкций. Так, делегат из села Никольского Петров заявил: «...Комитет деревенской бедноты организовался, но бездействует за отсутствием средств и инструкций». Представляющий на съезде село Болхуны Криворотов говорил о том, что: «... комитет деревенской бедноты организован, но деятельности своей почти не проявляет из-за отсутствия... надлежащих инструкций». 24 сентября Енотаевский уездный исполком сообщал Астраханскому губпродкому, что в уезде излишки хлеба взяты на учет и комитеты бедноты готовы приступить к работе, но их «деятельность... не может быть точно выяснена за неимением соответствующих инструкций» [6. л. 24, 29 об., 50, 51 об.]. 3 октября на Коллегии отдела внутреннего управления Астраханского губисполкома отмечалось, что в Астраханском «инструкций и указаний [по организации работы комитетов] не имеется, только один Декрет...» [11. л. 16].

Комбеды и сельские советы обращались в вышестоящие органы власти за инструкциями. Так, 3 декабря Гандуринский сельсовет в обращении инструкторскому подделу отделу внутреннего управления Астраханского губисполкома указывал на то, что местный комитет бедноты приступил к работе, «однако не совсем уверенно, так как не имеет ни инструкции, ни руководства по своей работе, а без этого работать несколько затруднительно». Поэтому Гандуринский сельский совет просил «прислать инструкцию или руководящее указание необходимые для работы» [11. л. 51–51 об.]. Сероглазинский комитет бедноты просил Енотаевский уездный исполком «выслать «инструкцию и циркуляры, на основании которых могли бы руководствоваться» [9. л. 55].

Губернские власти признавали проблему, отмечая, что декрет об организации комбедов «отличается краткостью и ясностью, тем не менее осуществление его на практике проявилось в самом разнообразном толковании, которое в свою очередь вызвало такие разнообраз-

ные действия, несогласия и в некоторых случаях даже противоречащие духу самой сути декрета...». Только 16 ноября 1918 г. (через неделю после принятия VI Чрезвычайным Всероссийским съездом Советов постановления о ликвидации комбедов) губисполком утвердил инструкцию регламентирующую деятельность комитетов бедноты и разослал ее всем уездным продовольственным комитетам [11. л. 69, 72].

Пользуясь отсутствием нормативной базы комбеды зачастую присваивали полномочия советских органов. Так, например, Астраханский губернский продовольственный комитет в декабре 1918 г. отмечал, что Марфинский. Хожетаевский (Красноярский уезд) и Башмаковский (Астраханский уезд) комитеты бедноты «вышли из пределов своей компетенции». Марфинский комитет изъял у местных бахчеводов 2000 пудов картофеля и разделил их «между собой и беднейшим населением поволну», а также собрал штрафов и «процентных налогов» в пользу комитета на сумму 12000 руб. Хожетаевский волостной комитет «просил выдать разрешение на право покупки и провоза муки для жителей Хожетаевской волости». Башмаковским волостным комитетом с 10 октября по 8 ноября по требованиям разных общественных организаций и кооперативов было выдано 75 мешков картофеля, 1750 вилок капусты, 63 мешка айвы, 775 мешков тыквы, 78 мешков лука. По мнению губернского продовольственного комитета данные комбеды фактически присвоили себе «прерогативы, представленные продовольственным органам, коим они обязаны оказывать содействием» [11. л. 70 об., 71 об.]. Енотаевский уездный исполком указал Селитренскому комитету деревенской бедноты, что его постановление, принятое 24 октября о самостоятельной заготовке продуктов, является «неправильным, так как таковую необходимо производить совместно с продотделом» [7. л. 3]. В ноябре 1918 г. Николаевский районный земельный отдел отмечал «имевшихся место случаев вторжения комитетов бедноты в дела волостных земельных отделов» и конфискации комбедами части «имущества, находящегося на учете в земельных отделах». Коллегии земельного отдела Астраханского края обсудив сложившуюся ситуацию приняла постановление: «...просить отдел внутреннего управления губисполкома указать комитетам бедноты, что в осуществлении поставленных им задач они должны работать в тесном контакте с земельными отделами и самовольно вторжение комитетов бедноты в деятельность земельных отделов, особенно в таких формах как конфискация имущества, взятого на учет земельными отделами, является недопустимым явлением» [11. л. 34–34 об.].

Комитеты деревенской бедноты ощущая вседозволенность, часто брали на себя функции политического контроля. Так, например, 6 декабря 1918 г. председатель комитета бедноты Гура «при объезде местных кулаков он

усмотрел у кулака Беспалова только что вырытый ящик со стеклом», а у «кулацкого прихвостня Жуваго», нашел зарытый ящик с зерном, 12 пар кожаных подметок и 2 пары подошв. В тот же день постановлением Новониколаевского волостного совета Беспалого и Жувагу («хотя он человек бедный и имущества кроме дома не имеет») отправили в распоряжение Енотаевской уездной ЧК [5. Л. 13–13 об.]. Комитет бедноты села Каралат Астраханского уезда в ноябре 1918 г. произвел арест 12 человек по обвинению в «саботаже, спекуляции и агитации против советской власти» и передал в губчека. Однако, из-за отсутствия улики ЧК прекратила дело [10. л. 65].

Зачастую в руководство комбедов проникали личности, желающие поживиться за чужой счет. Так, в январе 1919 г. председатель Марфинского волостного комитета бедноты Будановым проводя взыскание процентного налога взял взятку в размере 800 рублей с жителя села Марфино Абдул Кадыр Миняшева и «за 150 руб. по приказанию Буданова была куплена бутылка вина» [13. Л. 59].

Организация и деятельность комбедов вызвали широкое недовольство среди крестьян и ловцов Астраханской губернии. Они были против хаотичных реквизиций продовольствия и злоупотреблений. Свой протест выражали различными способами. Требовали исключения из состава комбедов скомпрометировавших себя сотрудников. Так, в начале января 1919 г. в жители села Камызяк выступили с коллективным требованием к властям «об удалении из комитета бедноты секретаря Мишилевича...» [12. л. 6]. Предпринимали насильственные действия против организаторов комбедов. 18 августа 1918 г. в селе Сасыколи Енотаевского уезда во время обсуждения на общем сходе вопроса о создании комбеда произошел конфликт между приехавшими представителями власти и местными жителями, вылившийся в жестокое избивание приезжих [2. Л. 158, 161]. 1 сентября 1918 г. председатель Енотаевского уездного исполкома Москаленко и заместитель председателя Астраханского губисполкома Фомин были убиты в селе Пироговка «во время служебной поездки по уезду... для организации комитета деревенской бедноты» [6. л. 4]. Ловцы и крестьяне поднимали восстания. В августе 1918 г. восстания произошли в селах Чагане и Карантинном Астраханского уезда, в уездном городе Красный яр, в селах Харабали и Сасыколи Енотаевского уезда [18. л. 39–44].

Власти использовали комбеды для разгона оппозиционных волостных и сельских советов используя тезис о засилье в них кулаков. Так, еще в мае 1918 г. председатель ВЦИК Я.М. Свердлов заявлял, что «В волостных советах руководящая роль принадлежит кулацкому элементу...» [16. с. 72]. В Астраханской губернии власти всячески поощряли стремление комбедов подменить Советы. Так, на заседании Коллегии отдела внутренне-

го управления Астраханского губисполкома 3 октября 1918 г. заведующий Астраханским уездным отделом общего управления прямо заявил о необходимости передачи власти на местах комбедам: «Основываясь на конституции власти и на том, что бедноте мало ведать продовольственную часть, а ей подобает ведать все дела кои ведаются в настоящее время волостными советами. На местах не должно быть двух властей, а в настоящее время их две, одна из них должна упраздниться, т.е. волостной совет, в котором сидят люди ничего не делая, а посему прошу Исполнительный комитет упразднить таковые, а оставить только комитеты бедноты».

Коллегия с оговорками поддержала инициативу. В принятом постановлении указывалось на то, что «в настоящее время [является] нежелательным передача всего управления на местах исключительно в руки комитетов бедноты», но там, где «волостные советы, как органы власти, становятся в противоречие конституции, вменить в обязанность губернским и уездным исполкомам, опираясь на комитеты бедноты, упразднять кулацкие волостные совдепы и организовывать новые, опирающиеся на бедноту» [11. л. 16-18 об.].

9 ноября VI Чрезвычайный Всероссийский съезд Советов постановил провести перевыборы волостных и сельских Советов, возложив их проведение на комитеты деревенской бедноты.

Руководство Астраханского губкома по-своему интерпретировало это решение. В письме Гандуринскому сельсовету от 19 декабря 1918 г. инструкторский отдел отдела внутреннего управления Астраханского губисполкома сообщал, ссылаясь на постановление съезда, что комитеты бедноты упраздняются и на их местах образуются новые органы народовластия, а именно *Советы бедноты* (курсив – авторов). В письме содержалась подробная инструкция о порядке проведения выборов в новые органы власти. В выборах могло принимать участие «только беднейшее крестьянство» и середняки. «Кулацкие и контрреволюционные элементы: духовенство, торговцы, бывшие полицейские и служащие особого корпуса жандармов» не допускались к выборам. После формирования Совета сельской бедноты комбед и прежний совет обязаны передать... [ему] все дела и средства». Советам бедноты принадлежала вся власть на местах. Они должны были выполнять все постановления «высших органов Советской власти», поддерживать революционный порядок, вести учет населения, земли, запашки и т.д., выполнять поручения «губернских и уездных продовольственных отделов, особенно по учету продуктов и по контролю над сдачей излишков...» [11. Л. 62-62 об.].

Появление нового названия для местных органов власти внесло путаницу, поэтому от властей вскоре по-

следовало разъяснение. 24 декабря в телеграмме направленной всем волостным, сельским и станичным «Совдепам! Указывалось на то, что «некоторые волостные совдепы в связи с переизбранием совета из деревенской бедноты начали именоваться «совбедами», настоящим разъясняем, что переизбрание советов депутатов из бедноты отнюдь не меняет его названия, поэтому изложенное предлагается принять к исполнению» [4. л. 30].

При этом у новых органов власти оставались старые проблемы связанные с финансированием их деятельности. 24 декабря Икрянинский волостной исполком направил запрос в Астраханский губернский отдел внутреннего управления с просьбой «уведомить будут ли отпускаться на содержание вновь избранного президиума с земельным и экономическим подотделами авансы, из каких средств и в каком размере». Угрожая, что в случае отсутствия финансирования «весь президиум совета бедноты с подотделами будет упразднен» [11. л. 73–733

об.].

Таким образом, комитеты бедноты стали опорой партии большевиков в деревне, проводником продовольственной политики советского государства, силой, позволившей большевикам поставить под контроль сельские советы. В северных уездах Астраханской губернии с преимущественно крестьянским населением деятельность комбедов развивалась наиболее успешно, в южных – ловецких районах организация комбедов встретила наиболее сильное сопротивление. Отсутствии государственного финансирования и нормативных актов, регламентирующих их деятельность, с одной стороны, затрудняли деятельность комбедов, с другой, позволяли бесконтрольно действовать, создавали возможности для произвола и насилия в отношении односельчан. Попытки сопротивления населения действиям комитетов бедноты жестоко пресекались властями.

ЛИТЕРАТУРА

1. ГАО. Ф. П-296. Оп. 3. Д. 50.
2. ГАО. Ф. П-296. Оп. 3. Д. 264.
3. ГАО. Ф. Р-392. Оп. 1. Д. 2.
4. ГАО. Ф. Р-477. Оп. 1. Д. 12
5. ГАО. Ф. Р-477. Оп. 1. Д. 17.
6. ГАО. Ф. Р-477. Оп. 1. Д. 21.
7. ГАО. Ф. Р-477. Оп. 1. Д. 47.
8. ГАО. Ф. Р-477. Оп. 1. Д. 55.
9. ГАО. Ф. Р-477. Оп. 1. Д. 67.
10. ГАО. Ф. Р-1223. Оп. 1. Д. 13.
11. ГАО. Ф. Р-1632. Оп. 1. Д. 125.
12. ГАО. Ф. Р-1632. Оп. 1. Д. 445.
13. ГАО. Ф. Р-3012. Оп. 2. Д. 4.
14. Герман А.А. Политические и социально-экономические процессы 1918 года в селах Саратовского Поволжья // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия История. Международные отношения. 2018. Т. 18, вып. 3. С. 377–387.
15. Ленин В.И. Полн. собр. соч., М.: ИПЛ, 1969. т. 37. – 748 с.
16. Свердлов Я.М. Избранные статьи и речи. М.: Госполитиздат, 1939. — 190 с.
17. Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1917—1918 гг. Управление делами Совнаркома СССР М. 1942. – 1483 с.
18. Тимофеева Е.Г., Лебедев С.В., Тюрин А.О. Протестные настроения и выступления крестьян Астраханской губернии в 1918 г. // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2021. № 4 (69). С. 39–44.
19. Шейн О.В. Астраханский край в годы революции и гражданской войны (1917-1919). М.: Алгоритм, 2018. – 528 с.

© Тюрин Алексей Олегович (tualol1977@yahoo.com), Лебедев Сергей Владиславович (dnsv@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВЛИЯНИЕ СУФРАЖИЗМА НА КОНСЕРВАТИВНУЮ ПАРТИЮ ВЕЛИКОБРИТАНИИ (НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «ЛИГИ ПОДСНЕЖНИКА»)

Ужаринская Валерия Владимировна

кандидат исторических наук, доцент, Орловский государственный институт культуры
stepanovaleria@gmail.com

THE INFLUENCE OF SUFFRAGE ON THE CONSERVATIVE PARTY OF GREAT BRITAIN (BASED ON THE ACTIVITIES OF THE "PRIMROSE LEAGUE")

V. Uzharinskaya

Summary: The article examines the influence of the suffrage movement on the activities of the Conservative Party of Great Britain in the late 19th – early 20th centuries. Particular attention is paid to the "Primrose League", which served as an important organizational tool for conservatives in solving the women's issue. The results show that the "Primrose League" did not initially support the struggle for women's voting rights but played a decisive role in providing them with the opportunity to participate in the political life of the country, thereby inadvertently supporting the movement. An analysis of the activities of the "Primrose League" showed that there were disagreements within the Conservative Party and its organisations on several issues, including women's suffrage.

Keywords: suffrage, women's voting rights, Primrose League, Conservative Party of Great Britain, voting rights, Victorian era.

Аннотация: В статье рассматривается вопрос влияния суфражистского движения на деятельность Консервативной партии Великобритании в конце XIX – начале XX вв. Особое внимание уделяется «Лиге Подснежника», которая служила важным организационным инструментом для консерваторов в решении женского вопроса. Результаты показывают, что «Лига Подснежника» изначально не поддерживала борьбу за избирательные права женщин, однако сыграла решающую роль в предоставлении им возможности участия в политической жизни страны, тем самым непреднамеренно поддерживая движение. Анализ деятельности «Лиги Подснежника» показал, что внутри Консервативной партии и в ее организациях существовали разногласия по ряду проблем, в числе которых и предоставление избирательного права женщинам.

Ключевые слова: суфражизм, избирательное право женщин, Лига Подснежника, Консервативная партия Великобритании, избирательные права, викторианская эпоха.

Введение

Правление королевы Виктории (1837–1901 гг.) считалось эпохой процветания, социальной и политической стабильности. В середине XIX в. Британия была одной из самых больших империй в мире и ведущим государством в производственной и коммерческой областях, чьи колонии и торговые пути были защищены крупнейшим военно-морским флотом. Однако в конце столетия в промышленном и имперском вопросах начинают проявляться кризисные явления, связанные с длительным процессом экономического упадка, сельскохозяйственной депрессией, международными и внутривнутриполитическими проблемами. Именно на этом фоне в стране расцветает движение женщин за избирательные права (суфражизм).

Цель данной статьи: изучение степени влияния суфражизма на Консервативную партию Великобритании, в частности, на одну из ее организаций – «Лигу Подснежника» (далее: Лига).

Консервативная партия как объект научного исследования представляет определенный интерес. На ее

примере возможно проследить влияние суфражизма на деятельность и внутреннее состояние политических партий Великобритании.

До начала XX в. у консерваторов доминировали крупные аристократические семьи, в которых роль женщины была заметна. При своих мужьях они были доверенными лицами и поддерживали все политические начинания. Однако многие из представительниц выступали против предоставления женщинам права голоса несмотря на то, что в это время наблюдается рост участия женщин в левых движениях. Например, в «Женской кооперативной гильдии» и социалистических обществах, в числе которых фабианцы и Независимая лейбористская партия. Постепенно женщины выходят на политическую арену и ярким примером работы консерваторов с женской аудиторией стала деятельность «Лиги Подснежника», которую современные исследователи оценивают как попытку ввести в повестку партии обсуждение женского вопроса [5; 8].

До конца Первой мировой войны Лига официально не выступала за парламентское расширение избирательных прав для женщин. Ее упоминают как организа-

цию, которая поддерживала женщин, выступающих в качестве доверенных лиц политиков-консерваторов, о чем упоминалось выше. По мнению Дж. Магуайра, данный аспект мог способствовать введению женского избирательного права, что узаконивало активное участие женщин в политике [8, p.5].

Создание «Лиги Подснежника» связано с политическими процессами 1880-х гг. Поражение на выборах 1880 г. деморализовало консерваторов и привело к началу внутривнутрипартийной борьбы. Пока Б. Дизраэли был неоспоримым лидером ситуацию можно было контролировать, однако в 1881 г. он умирает, не подготовив себе преемника. Даже избрание сэра Стаффорда Норткота партийным лидером в Палате общин и лорда Солсбери — в Палате лордов, не предотвратило внутреннего раскола. Некоторые из консерваторов были недовольны выступлениями Норткота в Палате общин. В их числе: лорд Рэндольф Черчилль и его друзья Генри Горст, Генри Драммонд Вольф и Артур Бальфур. Впоследствии они образовали группу, известную как «Четвертая партия» [1, С. 214]. В своих выступлениях эта четверка выступала против лидера либералов У. Гладстона и его правительства. Основной их целью было снятие с должности Норткота, что им удалось в конечном итоге выполнить и открыть путь на политическую арену Р. Черчиллю, ставшему ведущей консервативной фигурой в Палате общин. В этот период идет борьба за власть не только в плане контроля над Палатой общин, но и над структурой Консервативной партии, в т.ч. над «Национальным союзом консервативных и конституционных ассоциаций» (далее: НСККА) – центральной организацией всех консервативных клубов и обществ. По мнению Р.Черчилля, партия не давала высказывать свое мнение рядовым ее членам в ходе проводимых собраний. Поэтому он выступал за призыв к демократизации тори [16, p.33; 1, С. 215]. В этом процессе, по личному его убеждению, могла помочь новая консервативная организация, стоящая вне партийной структуры. Ею стала «Лига Подснежника».

В крупнейшем исследовании по истории Лиги ее автор, Джанет Робб, объясняет происхождение названия организации, связывая его с памятью Б. Дизраэли. Считалось, что любимым цветком Б. Дизраэли был подснежник, который в дальнейшем ассоциировали с ним. «Лига Подснежника» должна была стать внепартийной организацией, преданной памяти политика и его идеалам: монархии, империи и англиканской церкви [8, p.28]. «Лига Подснежника», начавшаяся как еще один проект «Четвертой партии», в дальнейшем претерпела серьезные изменения [13, p.12-13]. Причиной стала трансформация избирательной системы Англии. В 1883 г. был принят закон У. Гладстона об ограничении числа оплачиваемых политических помощников кандидата во время выборов. Партии Великобритании вынуждено были создать систему неоплачиваемых волонтеров [3, С. 241]. НСККА и

его избирательные организации не смогли решить данную проблему, в отличие от «Лиги Подснежника». Ее женщины-члены оказались идеальным источником такого волонтерства. После всеобщих выборов 1885–1886 гг. Лига быстро стала расширяться и превратилась в главный предвыборный инструмент консерваторов. Основу ее деятельности предопределили идеи демократического торизма, направленного на массовое привлечение избирателей.

«Лига Подснежника» стала одной из самых крупных организаций Великобритании к концу XIX — началу XX вв. Она взяла на себя социальные функции по поддержке рабочих, а ее женские комитеты привлекали к себе умеренных сторонниц суфражизма [2, С. 125]. По мнению американских исследователей Р.Маккензи, А.Сильвера и Э.А.Нордлингера именно в этот период были заложены основы народного консервативного электората, а в деятельности «Лиги Подснежника» прослеживаются причины, лежащие в основе доминирования Консервативной партии в британском парламенте в течение XX в. [9; 10].

Лига насчитывала в своих рядах значительное количество женщин. Однако в вопросе женского избирательного права проявляла нерешительность. Следует отметить, что женский вопрос в начале XX в. был многоаспектным. Помимо проблемы введения женского избирательного права, он включает в себя вопросы участия женщин в общественно-политической жизни страны. Касаясь данного аспекта, Лига как поощряла, так и ограничивала участие женщин в политике. В глазах общественности она являлась символом женского активизма, однако на практике ее структура основывалась на патриархальном принципе: мужчины сохраняли контроль над организацией. В частности, Большой совет (руководящий орган Лиги) был исключительно мужским, женщины же исполняли большинство обязанностей на местном уровне. В целом Лига как бы разделяла мужские и женские сферы публичной деятельности.

Что касается суфражизма, то это движение вызывало разногласия внутри Лиги. В течение первых двух десятилетий своего существования в «Лиге Подснежника» отсутствовали споры о женском избирательном праве. Эта тема не входила в сферу ее интересов. Большой совет и Большой женский совет (высший совещательный орган организации) настаивали на том, что тезис «Бог, Королева и Империя — это все, за что должна выступать Лига» [цит. по 22, p. 183]. Местные органы данной организации рекомендовали исключить из обсуждения потенциальных тем вопрос о женском избирательном праве.

В 1888 г. Большой женский совет выпустил брошюру «Почему женщины должны интересоваться политикой?» с целью изложения позиции Лиги. В ней вопрос женско-

го избирательного права не поднимался, а поддержка деятельности Лиги со стороны женщин объяснялась традиционными ценностями: общественная мораль диктует женщинам помогать мужчинам; христианская религия видит роль женщины в помощи мужчине в его делах; помощь избирателям со стороны женщин является проявлением милосердия и благотворительности. Приводился аргумент о схожей роли женщин в британских колониях, что подчеркивало имперский характер данной позиции. Подобные аргументы, с одной стороны, поддерживали идею участия женщин в Лиге, а с другой - не отрицали традиционные представления об общественных обязанностях викторианской женщины. Таким образом, вмешательство женщин-консерваторов в партийную политику допускалось.

Несмотря на изложенную позицию, Большой женский совет отказывался принимать участие в женском движении того времени. Например, в 1892 г. отклонил приглашение Международного совета женщин направить делегатов на Всемирный конгресс представителей [17, р.30]; не сотрудничал с ассоциациями, принадлежащими к женскому движению, в т.ч. с проконсервативно настроенными «Лигой Виктории» и «Дружественным обществом девушек». Единственной женской группой, с которой был установлен контакт, была организация под названием «Верные женщины Ирландии» из Южного Дерри [15]. Очевидно, что в приоритете Большого женского совета было стремление к солидарности с партийным руководством, нежели с женским движением. Старались они отстраниться и от движения суфражисток.

В 1889 г. несколько известных женщин-деятелей Лиги, включая герцогиню Мальборо и леди Джени Черчилль, подписали петицию против предоставления женщинам избирательного права, что вызвало многочисленные споры и побудило одну из участниц организации анонимно выразить свое неодобрение на страницах суфражистского журнала «Women's Suffrage Journal». Автор статьи выразила мнение некоторых членов Лиги, для которых поддержка тори означала поддержку женских избирательных прав [Women's Suffrage Journal, 2 September 1889. цит. по: 6, р.328]. Возникшая полемика доказывала о существовании разногласий по женскому избирательному праву как внутри самой организации, так и в самой партии.

Парадокс сложившейся ситуации заключался в том, что, с одной стороны, «Лига Подснежника» никогда официально не поддерживала женское избирательное право, а, с другой стороны, «вдохновляла» женщин на участие в нем, о чем сообщала их собственная газета «Primrose League Gazette» [12]. Косвенно о частичной поддержке избирательного права говорилось и в выступлениях лорда Солсбери, сэра Майкла Хикс-Бича и Артура Бальфура [18].

Лига была заинтересована в том, чтобы женщины, которые были задействованы в предвыборной кампании, обладали навыками публичных выступлений и коммуникации. Поэтому были организованы курсы агитации, после окончания которых женщины начинали регулярно выступать на местных партийных собраниях. Сама же Лига рекомендовала им избегать выступлений на больших площадках: «Публичные выступления явно не входят в нашу компетенцию, по крайней мере, в том, что касается выступлений на очень больших собраниях. Ни по конституции, ни по вкусу и чувству мы не приспособлены к участию в гладиаторских боях на трибуне» [11]. Благодаря Лиге некоторые консервативные женщины-ораторы приобрели навыки риторического мастерства. Движение могло похвастаться такими преданными политическими деятелями, как мисс Милнер, сестра местного кандидата-консерватора из Йорка, которая создала не менее двенадцати агитационных площадок в своем районе и регулярно на них выступала [4].

Как показывала практика, женщины оказывались более активными и преданными своему делу, чем коллеги-мужчины, что приводило порой к напряженности между ними. Своеобразным показателем женской преданности, по мнению Филиппа Вервакке, стал тот факт, что среди тех, кто постоянно платил членские взносы, преобладают женщины (73%) [22, р. 186]. С каждым годом число женщин, привлекаемых к избирательной работе, только увеличивалось.

Лига не являлась частью женского движения, хотя общественное мнение, напротив, отождествляло ее с ним. Политические оппоненты, нападая на Лигу, всегда подчеркивали ее гендерность. Например, во время выборов 1885 г. газета «Liverpool Review» разместила заметку, в которой описала ситуацию, произошедшую в районе Скелмерсдейла с группой мужчин-агитаторов из «Лиги Подснежника». В ходе встречи с радикально настроенными шахтерами они были забросаны кирпичами и яйцами, высмеяны за то, что состояли в женской организации [7]. Язвительно отзывались о своих соперницах-тори и дамы, поддерживающие Либеральную партию. По их мнению, члены Лиги уклонялись от обсуждения женского избирательного права и иных проблем [23].

Таким образом, в викторианскую эпоху мы видим, что вопросы женского избирательного права вызывают несомненный интерес и обсуждения внутри организации, при этом не ведут к расколу Лиги. В начале XX в., когда к власти приходит король Эдуард, начинают проявляться кризисные явления: в Консервативной партии разворачивается борьба между ее протекционистским и фритредерским крылом, вновь набирает силу движение суфражисток, которые радикализируют свои методы. Данные факторы приводят к тому, что в Лиге вновь усиливаются споры о женском избирательном праве. Вплоть до Пер-

вой мировой войны она будет подвержена внутренним разногласиям по данному вопросу.

Члены Лиги как симпатизировали, так и осуждали суфражисток. Например, в 1910 г. Бетти Бальфур осознанно оставила пост «дамы-президента» поселения Чертси в графстве Суррей из-за голосования местного депутата Дональда Макмастера против законопроекта об избирательных правах. Свои действия она публично объяснила в письме в «The Times»: «было бы абсурдом продолжать поддерживать Дональда Макмастера» [20]. Выразив свою гражданскую позицию, из самой Лиги она не вышла, сохранив свое место в Большом женском совете. В той же газете был напечатан ответ Макмастера, в котором были высказаны претензии по поводу ее поддержки суфражистского «Национального союза женских избирательных обществ» в ущерб интересам Лиги и партии. «Разве не может быть, что существуют обязанности даже более важные, более серьезные и более насущные, чем голосование за избирательное право для женщин?». Он был убежден, что большинство женщин на самом деле не желают иметь избирательного голоса [20].

На официальном уровне Лига выступала против суфражисток. Например, в 1906 г. «Национальный союз женских избирательных обществ» запросил у Большого совета Лиги разрешения на получение списков с именами местных женских должностных лиц для рассылки циркулярных писем с призывом о поддержке своей деятельности, однако предложение было отклонено. Большой совет опасался, что суфражистки могут переманить на свою сторону женщин из рядов консерваторов [22, р. 188]. Руководство Лиги также не поддерживало идею сотрудничества с группами суфражисток. Показательна ситуация с Фредерик Роуз, которая предложила объединиться с суфражистской организацией «Женский социальный и политический союз». Большой совет Лиги не одобрил и эту идею, напомнив ей о соблюдении нейтралитета при решении женских вопросов, не входивших в официальную программу организации и Консервативной партии [22, р. 188–189]. Действия руководства Лиги настроили против себя суфражисток. Так, в 1908 г. «Национальный союз женских избирательных обществ» призывал бойкотировать Лигу [21, р. 16–17].

Недовольство начинает проявляться и внутри орга-

низации. Стремясь сохранить единство в своих рядах, Большой совет и «Ассоциация избирательных прав консерваторов и юнионистов» выпустили совместное заявление, опубликовав его в 1909 г. в газете «The Times». В нем утверждалось, что «избирательное право женщин является вопросом мнения, а не принципа» и «выходит за рамки Лиги как органа» [19]. При этом подчеркивалась нейтральная позиция Лиги в вопросе разрешения подписывать любые петиции о предоставлении женщинам избирательных прав, принимать участие в собраниях суфражисток или антисуфражисток. Суфражисткам-тори напоминалось о необходимости поддерживать официальных кандидатов от Консервативной партии, независимо от их позиции по вопросу избирательного права.

К концу Первой мировой войны стало очевидно, что Большой совет не смог предотвратить рост влияния суфражизма внутри организации, что в дальнейшем привело к ее расколу. Женщины начинают выходить из Лиги и организуют независимые консервативные просуфражистские женские организации [14, р. 62–63]. Для части про консервативных женщин Лига постепенно становилась устаревшей организационной моделью, которая ограничивала их участие в женском движении, в отличие от «Женской юнионистской ассоциации».

Предоставление в 1918 г. женщинам избирательных прав фактически прекратило споры о женских правах. Дальнейшая эволюция Лиги после Первой мировой войны представляет собой попытки Консервативной партии сформулировать программу, способную привлечь в свои ряды женщин-избирателей.

Заключение

Таким образом, начавшаяся в Великобритании на рубеже XIX–XX вв. борьба за женское избирательное право находит отражение в деятельности «Лиги Подснежника». В это время официально Лига не поддерживала идею о женском избирательном праве и в публичных выступлениях акцентировала внимание на вопросах антисоциализма, имперского единства и гражданских обязанностях членов общества. Неоднозначное отношение внутри Лиги к вопросам женского избирательного права привело к оттоку из нее сторонников и стало причиной начавшегося упадка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Демидов С.В. Тори-консерваторы-юнионисты // Политические партии Англии. Исторические очерки. СПб.: Алетей, 2017. С. 207–227.
2. Степанова В.В. К вопросу о социальной базе Консервативной партии Великобритании в конце XIX – начале XX вв. // Образование и культурное пространство. 2020. №4. С. 123–127.
3. Чикалова И.Р. Партии, профессиональные союзы, женские организации во Франции, Германии, Великобритании (1815–1914). Минск: Беларуская наука, 2015. 392 с.

4. Bellerby R. *Struggle and Suffrage in Bradford: Women's Lives and the Fight for Equality*. Barnsley: Pen and Sword, 2019. URL: <http://digital.casalini.it/9781526716958> (дата обращения: 28.10.2024).
5. Campbell B. *The Iron Ladies: Why Do Women Vote Tory?* L.: Virago, 1987. 314 p.
6. Hollis P. *Women in public, 1850-1900: documents of the Victorian women's movement*. L.: G. Allen & Unwin, 1979. 360 p.
7. *Liverpool Review*. 5 December 1885.
8. Maguire G.E. *Conservative Women: A History of Women and the Conservative Party, 1874-1997*. L.: Macmillan, 1998. 251 p.
9. McKenzie R., Silver A. *Angels in Marble: Working Class Conservatives in Urban England*. L., Heinemann Educational, 1968. 295 p.
10. Nordlinger E.A. *The Working-Class Tories: Authority, Deference and Stable Democracy*. L.: MacGibbon & Kee, 1967. 276 p.
11. *Primrose League Gazette*. 19 November 1887.
12. *Primrose League Gazette*. 15 December 1888.
13. Pugh M. *The Tories and the People, 1880-1935*. Oxford; NY: B. Blackwell, 1985. 257 p.
14. Pugh M. *Women and the Women's Movement in Britain, 1914-1959*. NY: Paragon House, 1993. 347 p.
15. Riedi E. *Women, Gender, and the Promotion of Empire: The Victoria League, 1901-1914* // *The Historical Journal*, 2002. Vol. 45, No. 3, pp. 569-599.
16. Robb J.H. *The Primrose League, 1883-1906*. NY: Columbia University Press, 1942. 258 p.
17. Sandell M. *The Rise of Women's Transnational Activism: Identity and Sisterhood Between the World Wars*. L.: I.B. Tauris, 2015. 305 p.
18. *The Times*. 15 November 1895.
19. *The Times*. 27 October 1909.
20. *The Times*. 6 August 1910.
21. Tickner L. *The Spectacle of Women: Imagery of the Suffrage Campaign 1907-14*. Chicago: University of Chicago Press, 1988. 341 p.
22. Vervaecke P. *The Primrose League and Women's Suffrage, 1883-1918* // *Suffrage Outside Suffragism: Britain 1880-1914* / edit. by Boussahba-Bravard M. L.: Macmillan, 2007. pp. 180-201.
23. Walker L. *Party Political Women: A Comparative Study of Liberal Women and the Primrose League, 1890-1914* // *Equal or Different: Women's Politics 1800-1914* / ed. by J. Rendall. Oxford: Basil Blackwell, 1987. P. 165-191.

© Ужаринская Валерия Владимировна (stepanovaleria@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КОММУНИКАТИВНОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО И СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ

Апарина Юлия Игоревна

Кандидат педагогических наук, доцент, Московский
Городской Педагогический Университет
juliaparina@mail.ru

PROFESSIONAL COMMUNICATIVE UPBRINGING OF STUDENTS AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF CULTURAL-ANTHROPOLOGICAL AND SYSTEMIC-SYNERGETIC APPROACHES

Ju. Aparina

Summary: The article is devoted to the study of the methodological foundations of professional communicative upbringing of students at a pedagogical university. The author defines the professional communicative upbringing of students and explains the need to implement this process at a pedagogical university. The author analyzes the integration of cultural-anthropological and systemic – synergetic approaches in the context of professional communicative upbringing of future teachers. A detailed analysis of the fundamental ideas underlying the cultural-anthropological and systemic –synergetic approaches make it possible to clearly show that these approaches not only do not contradict but complement each other. The article presents the research of the authors who studied these methodological approaches and demonstrates the integrative unity of culture, anthropology, consistency, and synergy.

Keywords: cultural and anthropological approach, systemic synergetic approach, professional communicative upbringing.

Аннотация: Статья посвящена изучению методологических основ профессионального коммуникативного воспитания студентов педагогического вуза. Автор дает определение профессионального коммуникативного воспитания студентов и поясняет необходимость осуществления данного процесса в педагогическом университете. Автор анализирует интеграцию культурно-антропологический и системно-синергетический подходы в контексте профессионального коммуникативного воспитания будущих педагогов. Детальный анализ основополагающих идей, заложенных в основу культурно-антропологического и системно-синергетического подходов, позволяет наглядно показать, что данные подходы не только не противоречат, но дополняют друг друга. В статье приведены исследования авторов, занимавшихся изучением данных методологических подходов и продемонстрировано интегративное единство культуры, антропологии, системности и синергии.

Ключевые слова: культурно-антропологический подход, системно-синергетический подход, профессиональное коммуникативное воспитание.

Вопрос о целесообразности и актуальности выстраивания системы воспитания в современном вузе приобретает в современном обществе особую остроту, многие исследователи стремятся представить соответствующую методологию и технологии для решения назревшей проблемы, демонстрируя и доказывая особенности данной воспитательной системы, поскольку в этом случае речь идет о взрослых, интеллектуально и нравственно сформировавшихся людях. Теоретические исследования и эмпирический опыт демонстрирует необходимость создания целенаправленной системы воспитательной работы в педагогическом университете, чьи выпускники, приступив к выполнению своих профессиональных обязанностей, будут воспитывать молодое поколение и принимать самое непосредственное участие в личностном развитии молодежи. Про-

фессиональное воспитание студентов педагогического вуза явилось предметом научного интереса Л.М. Авдеевой, Р.К. Бикмухаметов, В.Ф. Гревцева, О.П. Журавлевой, Л.А. Лариной, Ф.А. Махмудова, Н.Р. Милютиной, З.М. Халимова, Г.Б. Холодовой и др.

В нашем исследовании мы будем опираться на имеющиеся определения профессионального воспитания студентов, в частности обучающихся в педагогическом вузе, а также принимать во внимание опыт проведенных исследований. Подавляющее большинство исследований склоняются к тому, что профессиональное воспитание определяется как целенаправленный, специально организованный процесс, способствующий формированию личности обучающихся и подготовки их к активной профессиональной деятельности и общественной жизни.

ни.

В настоящее время в перманентно меняющихся и преобразующихся социокультурных условиях образовательных учреждений профессиональное воспитание молодых педагогов в российских педагогических университетах приобретает особую значимость. Российское общество в целом и общеобразовательная школа в частности остро нуждается в системном и последовательном профессиональном воспитании студентов, будущих учителей, в чьи профессиональные обязанности в ближайшем будущем войдет воспитание школьников.

В нашем исследовании речь пойдет о профессиональном коммуникативном воспитании студента педагогического вуза как необходимом условии формирования его профессиональной коммуникативной компетентности.

Практическая профессиональная деятельность требует от педагога грамотного и сформированного коммуникативного поведения, позволяющего продуктивно вступать в межличностное общение со школьниками в процессе учебной и вне учебной деятельности с целью реализации задач образования, воспитания и развития. Проблема речевого или коммуникативного поведения педагога находится в центре внимания многих исследователей, труды Е.А. Алисова, Т.Х. Ахмадовой, О.И. Бадулиной, О.М. Казарцевой, Д.В. Макаровой, и др. посвящены этому вопросу. Бадулина О.И. отмечает, что коммуникативное поведение – является важным фактором обеспечения эмоционального благополучия ребенка, а следовательно, должно быть целенаправленно сформировано у педагога [О.И. Бадулина 2021]. Становится совершенно очевидно, что для формирования у молодого педагога грамотного коммуникативного или речевого поведения совершенно необходимо создать целенаправленное профессиональное коммуникативное воспитание в условиях подготовки студентов в педагогическом вузе.

Профессиональное коммуникативное воспитание студента, по определению представленному в нашем исследовании, представляет собой целенаправленную и системную деятельность профессорско-преподавательского и административного состава вуза направленную на создание условий для осознанного личностного совершенствования студентов, стимуляцию их самосовершенствования, для продвижения к поставленной цели, обретения системы профессиональных ценностей, духовных потребностей, мотивов, развития эмоциональной сферы, выраженных посредством вербальной, невербальной и паравербальной коммуникации.

Методологической основой профессионального коммуникативного воспитания могут стать подходы, в наибольшей степени отражающие столь сложный по составу и процессу реализации, многоуровневый, целенаправленный, педагогический процесс, осуществляемый

профессорско-преподавательским составом высшей школы с целью развития личности студента, будущего педагога, призванного осуществлять воспитание подрастающего поколения в своей профессиональной деятельности. Мы рассмотрим интеграцию двух методологических подходов – культурно-антропологического и системно-синергетического, которые не только не вступают в противоречия друг с другом, а напротив, дополняют и еще более ярко раскрывают один другого.

Культурно-антропологический подход предусматривает закономерности мировоззренческого, гносеологического, теоретического и практического становления личности как человека культуры и механизмы обретения ценностных ориентаций. Система профессионального коммуникативного воспитания с точки зрения культурной антропологии предусматривает прежде всего процесс приобщения специалиста к мировой культуре вообще и к культуре межличностной коммуникации в частности, далее происходит процесс интериоризации этих знаний и умений, переходя в финальную, наиважнейшую стадию приумножения и реализации данного знания, передачи его подрастающему поколению. В педагогике и психологии существует немало исследований, посвященных педагогической антропологии, затрагивающих воспитательный процесс, как один из важнейших для полноценного развития личности взрослого человека (Ш.А. Амонашвили, Н.А. Ананьева, И.А. Бирич, Б.М. Бим-Бад, А.П. Булкин, Ю. В. Василькова, Л.Б. Ермолаева, Л.В. Занков, А.И. Лаврентьева, Г.М. Коджасперова, В.И. Максакова, А.И. Мещерякова, Г.И. Оглобина, В.М. Поставнев, Л.А. Степанова, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Л.Б. Филонов, Н.В. Филиппова и др.). Анализ данных педагогических концепций свидетельствует об их высокой эффективности. Воспитание, как указывает В.И. Максакова, воспринимается с точки зрения педагогической антропологии как процесс, сохраняющий человеческую сущность, необходимый для общества в целом и для каждого индивида в отдельности. С антропологической точки зрения воспитательный процесс характеризуется рядом особенностей: постановка гуманистических целей, антропологическая ориентированность – акцентирование на развитии человека, целостность и продуманность всех компонентов системы. [Максакова, 2024] Антропологическое мировоззрение педагога, по мнению В. Максаковой включает в себя: ориентированность на субъекта, признание антропологических ценностей, осознание гуманистических целей воспитания, установка на воспитание как на важнейшую составную часть образовательного процесса, осознание факта, что проблема воспитанника является предметом самоанализа воспитателя. Достигается оно лишь в процессе овладения гуманитарной информацией о человеке, закономерностях его развития. Воспитание, по мнению исследователя, представляет собой деятельность, направленную на детей или взрослых, цель которого,

формирование или изменение человека в соответствии с социальным заказом. Таким образом, выполняя социальный заказ на профессиональную коммуникативную подготовку педагога, являющуюся важнейшим средством дидактического воздействия на обучающихся и их родителей, педагогический университет призван соответствовать требованиям современного общества и обеспечивать разностороннюю подготовку специалиста, включая его коммуникативное воспитание. О необходимости воспитывать молодого человека в период его юности указывал в своих фундаментальных трудах, посвященных педагогической антропологии К.Д. Ушинский. «...о воспитании юности думали у нас очень мало...а вместе с тем выставлены и необходимые особенности юношеского воспитания, а юность имеет свои отличия» [К.Д. Ушинский, 2024]. Молодой специалист в процессе своей профессиональной подготовки склонен к самоанализу, самооценке, самонаблюдению, самоконтролю; таким образом осуществляется целенаправленный процесс самосовершенствования, базирующийся на сложившейся системе общественных представлений о социально значимых нормах. Стремление к ощущению социальной значимости и притяжения делает человека исключительно восприимчивым к воспитательному процессу. Как указывает В. И. Максакова, потребность в воспитании удовлетворяется, а потребность к воспитанию развивается в течение всей жизни. «Наиболее осознанное самовоспитание осуществляется в зрелом возрасте» [Максакова, 2024]. Профессиональное воспитание, являясь составной и неотъемлемой частью осознанного воспитания личности взрослого человека, осуществляется целенаправленно и стимулирует самовоспитание будущего педагога; в данном случае этот процесс обеспечивает молодому специалисту возможность ощутить гармонию между своим внутренним миром и социальными требованиями общества. Функцию «референтного воспитателя» в процессе профессионального воспитания выполняет профессорско-преподавательский состав педагогического университета, учителя, чьи уроки студенты наблюдают на практике, исследователи, чьи труды они изучают. Такой воспитатель может находиться в непосредственном контакте со студентом, а может быть отдален от него во времени и пространстве. Взрослый человек выбирает себе референтного воспитателя осознанно, как образец для подражания, соотнося его с имеющимся идеалом, общественным авторитетом, с одной стороны, и социальным заказом, представленным общественным окружением, с другой. «Понятие «личностный образец», указывает в своем исследовании А.П. Булкин, вмещает объективные, независимые от благих намерений, официальных установок параметры, характеристики, позволяющие выделить субъект и объект воспитания, выступает как цель притязаний, а его ценности и нормы являются стратегическими ориентирами образовательного процесса. Человек в обществе принадлежит к определенной социальной группе и выступает носи-

телем ее ценностей и норм». Колоссальное значение на воспитание молодого человека оказывает процесс приобщения его к культуре общества, в котором происходит его взросление, в этом заключается сущность культурно-антропологического подхода. И.А. Зимняя указывала: «В общенаучном плане культура – это социально прогрессивная творческая деятельность человечества во всех сферах бытия, сознании являющаяся диалектическим единством процессов опредмечивания (создание ценностей, норм, знаков, систем) и распределенного (освоение культурного наследия, направленного на преобразование действительности, человеческой истории во внутреннее богатство личности» [Зимняя, 2006, с. 12]. Ценности и нормы должны сформироваться в процессе социального взросления человека, попадающего в различные жизненные ситуации. О важности «жизненной ситуации» для формирования субъектности воспитуемого говорят в своих исследованиях К.А. Абудьханова, Л.Ф. Бурлачук, Д. Кенрик, Е.Ю. Коржова, Г.Ю. Мартынова. Жизненная ситуация рассматривается как система внешних факторов, влияющая на становление личности человека. Социальная среда делает молодого специалиста носителем своих ценностей в процессе систематического помещения его в цепочку жизненных ситуаций, имеющих для него принципиально большое значение. Способность действовать сообразно жизненной ситуации, а в дальнейшем активно влиять на ее целенаправленное создание указывает на позитивный процесс воспитания взрослеющего человека. Как указывал И. Кант, являющийся основоположником науки «антропология» как науки о человеке, только человек имеет нужду и способность к воспитанию. [Кант И. 2010]

Культурной антропологии посвящены труды Р. Бенедикт, Ф. Боаса, Б.А. Малиновского, Дж. Мердока, Л. Уайта. В трудах исследователей проявляется яркая ориентация на построение процесса формирования культурного человека как личности и индивидуальности, раскрываются ключевые понятия культурологии, типология и динамика культуры, методы ее интерпретации. Высшей целью образования и воспитания человека в современных условиях можно справедливо считать становление его как личности, приобщение его к мировой и отечественной культуре, к самореализации. Культура как понятие трактуется исследователями по-разному, однако все исследователи единодушно признают следующие признаки: осознанное и осмысленное отношение к наследию прошлого, способность к творческому восприятию, осмыслению, преобразованию действительности в какой-либо сфере деятельности. Культурно-антропологический подход предоставляет механизмы и содержание развития личности, реализуемые современной системой образования и воспитания. Теоретическое осмысление взаимосвязи человека и культуры позволяет говорить о том, что человек одновременно является ее производным объектом, впитывающим в процессе своего соци-

ального развития все ее основополагающие элементы, особенности и тонкости и творцом культуры, развивающим ее и преумножающим для последующих поколений. Г.М. Коджаспирова так определяет культурного человека, конечную цель процесса воспитания: «Культурный человек- воспитанный человек, воспитанный на основе образа Человека – идеала данной культуры». [Коджаспирова, 2024, с.102] Данный подход предоставляет возможность объединить в единой методологической системе все уникальные свойства антропологического и культурологического подходов, дополнив один другим.

Культурно-антропологический подход представляет интегративную целостность, обеспечивающую взаимосвязь социокультурного опыта и формирование личности студента, что помогает решать проблему профессионального коммуникативного воспитания. Данный подход позволяет осуществить столь желаемую и необходимую индивидуализацию и гуманизацию образования и воспитания в непростых условиях стандартизации и глобализации образовательного и воспитательного процессов. Образовательный и воспитательный процессы, согласно концепции культурно-антропологического подхода, находясь в неделимом единстве, направлены на преобразование и совершенствование врожденных способностей человека. Профессиональное коммуникативное воспитание, основанное на принципах культурно-антропологического подхода, сконцентрировано на личности субъекта воспитания, выполняет социальный заказ, в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся.

Сущность, структура и принципы профессионально-коммуникативного воспитания неразрывно связаны с культурно-антропологическим подходом в гуманитарных науках. Человек, согласно этому подходу, представляется созидателем окружающего мира и действительности с одной стороны, и своей собственной личности с другой. Человек является доминирующей силой в развитии культуры, а не только выполняет ряд социальных функций, демонстрирует профессиональные компетенции в процессе жизнедеятельности и развития. Уровень общей и профессиональной культуры, который достигает личность в своем индивидуальном развитии значительно важнее для общества чем конкретные умения и навыки, приобретенные в процессе профессионального роста. Широкий спектр интересов, кругозор, умение понимать и ценить окружающих людей, способность к самоконтролю и рефлексии – вот качества, необходимые абсолютно любому человеку, независимо от его образования и сферы деятельности. Культурно-антропологический подход основывается на представлении о целостном развитии личности молодого специалиста, его роли в общественной культуре и истории. Будущий учитель, согласно культурно-антропологическому подходу, является одновременно субъектом и объектом мировой

культуры, поскольку культура формирует его первоначально, а на последующем этапе он сам создает и развивает ее. Сложившиеся в обществе культурные традиции, ценности и представления вначале оказывают мощное влияние на молодого специалиста, формируют его как личность и профессионала, далее специалист приступает к своей профессиональной деятельности и начинает активно и плодотворно воздействовать на окружающий мир, позитивно влияя и участвуя в культурном обогащении своего этноса.

Таким образом будущее культуры в данном конкретном обществе напрямую связано с тем, какое влияние на нее будет оказывать молодой специалист. Человек имеет возможность осуществлять свою культурную самореализацию в обществе лишь впитав и освоив основы культурной идентичности, в этом случае последующая реализация своего культурного потенциала неизбежно повлечет за собой оказание продуктивного воздействия на окружающих, преобразование и приумножение культуры общества в целом. Профессиональное коммуникативное воспитание предполагает целенаправленное формирование вербальной, невербальной и пара вербальной коммуникации у молодого специалиста, с целью осуществления продуктивного дидактического и воспитательного воздействия на окружающих в процессе профессиональной практики. Культурная антропология акцентирует свое внимание на нравственно-эстетической характеристике человека, на его умении воспринимать и творить красоту, являясь образцом нравственного поведения. Красивая и убедительная речь человека высоких морально- нравственных принципов способна не только продемонстрировать образец ораторского искусства окружающим, но и убедить действовать согласно высоким морально-нравственным законам. Только гармоничное сочетание в человеке эстетического и нравственного начал позволит говорить о его воспитанности как таковой, о его возможности оказывать грамотное, культурное воздействие на формирование личности представителей подрастающего поколения. Профессиональное коммуникативное воспитание в рамках культурно-антропологического подходов нацелена также на формирование эмоциональной культуры, демонстрации и осознании собственных чувств и эмоций и правильное восприятие эмоционального состояния окружающих с целью демонстрации адекватной эмоциональной реакции. Эмпатия становится обязательным свойством личности молодого специалиста, неотъемлемой характеристикой его эмоциональных реакций в процессе профессиональной самореализации.

Культурно-антропологический подход позволяет придать особое значение психологической подготовке специалиста, поскольку именно это позволит ему контролировать свои эмоции, демонстрировать профессиональную сдержанность и эмпатию в процессе своей

педагогической деятельности в социокультурной среде. Выраженная посредством профессиональной коммуникации, психологическая сдержанность и эмпатия позволит педагогу формировать такие же поведенческие реакции, стандарты поведения, межличностные отношения у воспитанников. Правильное коммуникативное поведение, основанное на эмоциональной и нравственной устойчивости, способности к контролю и самоконтролю, умении нейтрально реагировать на негативные проявления окружающего социума, демонстрацию искаженных социальных норм и стереотипов, влияет на формирование адекватной самооценки, на позитивное самоощущение, на творческую самореализацию. С этой точки зрения профессиональное коммуникативное воспитание направлено на формирование практических и прикладных коммуникативных умений, практического поведения личности и навыков специалиста в области вербальной, паравербальной и невербальной коммуникации. Данный подход ориентирован не на демонстрацию обучающимся образа поведения с целью последующего подражания, а на индивидуализацию, всестороннее развитие личности, стимуляцию саморазвития и самовоспитания.

Системно-синергетический подход обеспечивает целостное и детальное рассмотрение профессионального коммуникативного воспитания студента в педагогическом вузе. Коммуникативное воспитание будущего профессионала несомненно носит системный характер, поскольку организуется целенаправленно, имея в своей основе целеполагание, этапы, принципы, структуру, критерии оценивания результатов т.д. в процессе вузовской подготовки. Воспитательный характер носит системно организованное воспитательное пространство вуза, лекции и семинары в рамках дисциплин, целью которых является неразрывное сочетание воспитания и обучения будущего профессионала, система педагогических практик, проводимых под пристальным вниманием профессорско-преподавательского состава университета, а также представителей работодателя и опытных педагогов-наставников, обеспечивающих в конечном итоге выполнение задач по профессиональному коммуникативному воспитанию молодого педагога. Профессиональное коммуникативное воспитание представляет собой позитивный процесс совершенствования, которым движут противоречия, системный синергетизм, такое состояние системы, когда все ее элементы взаимодействуют, производя системно-синергетический эффект. В отношении единства образования и воспитания молодого специалиста исследователи придерживаются различных точек зрения. Доминирует тенденция рассматривать образование и воспитание как единое и неделимое целое, две составные одной общности, которые не могут существовать одна без другой. Такой точки зрения придерживается Б.М. Бим-Бад, В.Л. Бенин, Н.В. Карлов, В.А. Слостенко. Б.М. Бим-Бад указывает на «...пересмотр

самого понятия «образование», которое стало включать в себя и воспитание, и обучение, и учение» [Бим-Бад, 1986, с.16] Многие ученые, работающие в области философской антропологии, вкладывают в понятие «воспитание» его исконный смысл формирования сознания и поведения человека как социокультурного существа. Такая тенденция понимания процесса воспитания прослеживается в работах Л.А. Беляевой, Б.П. Битинас, В.Б. Куликова, В.А. Караковского, Л.А. Новиковой, К.А. Шварцмана и других. А.Н. Острогородский указывает, что существуют различия и связи между образованием и воспитанием как аспектов педагогической деятельности; обучение лишь служит образованию, а воспитание является формированием нравственности и осуществляется другими средствами. [Острогородский, 1985, с. 205] Профессор В.В. Караковский так определяет проблему, связанную с недолжным уровнем воспитательной работы в учебных заведениях «Самой острой проблемы не только школы, семьи, но и всего общества следует считать проблему воспитания новых поколений россиян. Педагогическая драма воспитания стремительно превращается в национальную трагедию». [Караковский, 1987, с.6] М.С. Каган указывает на неотделимую взаимосвязь образования и воспитания, однако, указывает, что протекают они по-разному, осуществляются разными способами и требуют от педагога разных способностей и умений. [Каган, 2007, с.222] Автор также указывает на важность коммуникации, обуславливающей эффективность этих действий. Несмотря на различные подходы и точки зрения, все авторы уверены, что воспитание должно осуществляться системно и целенаправленно, на всех этапах образовательно-воспитательного процесса. При этом для нашего исследования особо актуальной является идея М.С. Кагана о том, что «... педагогика, имеющая целью воспитание целостного человека, рассматривает образование как один из компонентов воспитания.» [Каган, 2007, с. 223]. Многие исследователи выражают свою озабоченность современным состоянием воспитательного процесса в учебных заведениях. Эту идею высказывают в своих исследованиях К.А. Шварцман, Л.В. Коновалова, О.Н. Крутова, В.А. Караковский, Л.А. Новикова, Н.В. Голик. В своей книге «Этическое в культуре» Н.В. Голик высказывается весьма определенно: «Сегодня очевидна девальвация процесса воспитания и слова, которое его обозначает». [Голик, 2002, с.12] Очевидно, что необходимо направить усилия на поиск новых методологических подходов, реализованных в современных методах и технологиях, обеспечивающих целенаправленное и результативное профессиональное воспитание молодого специалиста в педагогическом вузе.

Синергетика, с методологической точки зрения, опирается на аппарат системного анализа, который может быть использован при построении и формировании модели поведения. Схожими принципами открытости, нелинейности, взаимодействия систем можно охарактере-

ризовать синергетический подход в педагогике вообще [Игнатова, 2013]. Системно-синергетический подход представляет собой систему нового миропонимания, базирующегося на нелинейном мышлении. Профессиональное коммуникативное воспитание представляется системой, характеризующейся всеми вышеупомянутыми свойствами и соответствующее предмету синергетики. Согласно системно-синергетическому подходу, профессиональное коммуникативное воспитание представляет собой сложную, открытую, динамичную, нелинейную (многовариантную и непредсказуемую) систему, подверженную целенаправленному воздействию воспитательного пространства вуза, располагающую неизменной и вариативной составляющими, обеспечивающую позитивный результат в виде сформированной профессиональной коммуникативной воспитанности.

Преломляя вышеупомянутый подход к педагогике и психологии, все, с чем сталкивается человек в течение жизни в окружающем мире, является системой (социальной, образовательной и воспитательной) эмоциональным впечатлением от события или субъектного воздействия, трансформирующимся в жизненный опыт, который оказывает на него прямое или опосредованное воздействие. При этом результат может вариативно меняться в зависимости от плавного изменения внешних условий, даже незначительное внешнее воздействие на систему может изменить или трансформировать ее развитие. Неудачный опыт профессиональной педагогической деятельности, отрицательные эмоциональные впечатления, полученные студентом во время прохождения практики, конфликтная ситуация в университете, сложные личные обстоятельства может привести к ситуации, когда дальнейшее формирование специалиста будет определяться условиями, в которые он попал.

Системно-синергетический подход рассматривает биографию человека как закономерный процесс, который демонстрирует естественную индивидуальную неповторимость, имеет в своей основе в современном обществе определенные закономерности, в значительной степени определяющие дальнейшую судьбу и мировоззрение зреющей личности. М.С. Каган определяет эти закономерности как совокупность трех компонентов бытия человека: «...природного (биогенетического), культурного, формирующегося пожизненно в ходе освоения индивидом накопленных в истории ценностей, Социального, заключающегося в освоении взрослеющим молодым человеком определенного ансамбля социальных ролей.» Каган, 2007 с. 232] Совершенно очевидно, что такая структура может иметь бесконечное разнообразие индивидуальных вариаций, что приводит к пониманию, что процесс формирования личности есть крайне сложная система, подверженная в процессе своего становления всевозможным синергетическим отклонениям. Таким образом, в мы рассматриваем принцип нелинейного развития системы. Под системой мы

понимаем студенческую группу в университете, развитие этой общности происходит согласно единым учебным планам и воспитательным мероприятиям, однако, протекает индивидуально у каждого студента, и в этой многолинейности единого процесса, происходит слияние общего и индивидуального, что требует гибкого управления и поддержки со стороны педагогического коллектива. М.С. Каган указывает: «Эта диалектика общего и индивидуального, однонаправленного и нелинейного осуществляется в достаточно широком диапазоне вариаций – более широком, чем в каком-либо другом процессе, природном и социальном». [Каган, 2007, с.232] Совершенно очевидно, что нелинейность усиливается с возрастом индивида и к моменту приобретения специальности и обучения в вузе достигает своей максимальной точки. Особенно актуальной, с точки зрения системно-синергетического подхода, представляется нам взаимосвязь процесса педагогической деятельности и процессов физического, нравственного и когнитивного взросления индивида. Безусловно, поведение взрослеющего человека обусловлено реакцией формирующегося сознания на социальный запрос общества. Даже маргинальные реакции некоторых индивидов на те или иные требования социальной среды свидетельствуют о том, что она оказывает на них непосредственное влияние и они принимают ее требования во внимание.

Вывод

ПКВ специалиста в педагогическом вузе, целенаправленно и последовательно осуществляемое профессорско-преподавательским составом университета в процессе аудиторных занятий, научно-практических конференций и педагогической практики, предполагает, с одной стороны, системное приобщение его к культурным, эстетическим и нравственным педагогическим ценностям, созданным человечеством на протяжении многовекового развития, отражающим требования современного общества и выраженным в грамотной и вариативной дидактической коммуникации. С другой стороны, формирование личности молодого специалиста не может осуществляться без элементов синергетической нелинейности, обусловленной личным жизненным опытом, воспитанием, полученным в детстве и отрочестве, всевозможными впечатлениями, наблюдениями и выводами, за ними последовавшими. Таким образом, системно-синергетический процесс культурного обогащения, становления и воспитания личности молодого специалиста происходит в период обучения в университете, дает ему возможность интериоризировать культурно-антропологические знания и нормы общественного поведения, включая коммуникативные, для последующей реализации их в своей профессиональной деятельности, воспитания нового поколения и приобщения их к мировой культуре на новом витке исторического и общественного развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бадулина О.И. Речевое поведение педагога как фактор эмоционального благополучия детей в образовательном процессе / О.И. Бадулина // Начальная школа. – 2021. – No8. – С. 44–48.
2. Бим-Бад Б.М. Антропологическое обоснование теории и практики современного образования. Очерк проблем и методов их решения. М., 1986
3. Голик Н.В. Этическое в культуре. СПб. Санкт-Петербургское философское общество. 2002г. 256 с.
4. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. — 2006. — № 11. — С. 14–20
5. Игнатова В.А. Проблемы использования системно-синергетического подхода в педагогике. Образование и наука. 2013;1(10):3-16. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2013-10-3-16>
6. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения / И. Кант; пер. с нем. Н.М. Соколова. - 2-е изд. - Москва: URSS, 2010. - 194 с.; 22 см. - (Из наследия мировой философской мысли: история философии); ISBN 978-5-382-01231-5
7. Караковский В.А., Новикова Л.А., Селиванова Л.В. Воспитание? Воспитание. . . Воспитание! М., 1987— Текст непосредственный.
8. Каган М.С. Формирование личности как синергетический процесс // Синергетическая парадигма: Человек и общество в условиях нестабильности. М., 2007.
9. Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология: учебник и практикум для вузов / Г.М. Коджаспирова. — Москва: Издательство Юрайт, 2024. — 360 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-9916-7898-8. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/536258>
10. Максаков А.Д. Педагогическая антропология: учебное пособие для вузов / А.Д. Максаков, В.И. Максакова. — 6-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2024. — 293 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-01590-4. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/535834>
11. Острогородский А.Н. Избр. Педагог. Сочин. М., 1985
12. Ушинский К.Д. Педагогическая антропология в 2 т. Том 1: учебник для вузов / К. Д. Ушинский. — Москва: Издательство Юрайт, 2024. — 449 с. — (Антология мысли). — ISBN 978-5-534-08619-5. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/539252>

© Апарина Юлия Игоревна (juliaparina@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ: К ОПРЕДЕЛЕНИЮ АКТУАЛЬНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN AND YOUTH: TO IDENTIFY RELEVANT AREAS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH

**A. Asriev
I. Zhuravleva
K. Nikolayev**

Summary: In modern geopolitical realities, patriotic education of children and youth in the Russian Federation is an actively developing practice and an urgent problem field of psychological and pedagogical science. The idea of the team of authors is based on the results of the methodological work of the Laboratory of Social and Pedagogical Research named after S.A. Mavrin of Omsk State Pedagogical University. The authors substantiate the criteria for evaluating and conditions for the relevance of promising research topics in the problematic field of patriotic education of the younger generation. The team of authors has tried to characterize the modern socio-cultural situation in which patriotic education of children and youth is carried out, considering the diversity of approaches to its study. The work also contains the results of an analysis of the publication activity of scientists in the field of modern patriotic education; describes the social order for scientific knowledge on the stated issues. The materials of the presented scientific article may be of interest to research teachers at the stage of their research self-determination. The work was carried out based on the results of the XXVII Regional Scientific and Practical Conference with international participation "Actual problems of human development in the modern educational space", which was held on April 2, 2024, with the organizational and financial support of the ANO "Innovation and Design Center "Skazka" at the sites of the Regional Expocenter.

Keywords: patriotism, education, problem, theme, criteria, relevance, social problem, educational space.

Асриев Андрей Юрьевич

доктор педагогических наук, доцент, Омский
государственный педагогический университет
asriev_okk@mail.ru

Журавлева Ирина Александровна

кандидат юридических наук, научный сотрудник,
Российская академия народного хозяйства и
государственной службы при Президенте Российской
Федерации (РАНХиГС), Омский филиал
Iralek2006@mail.ru

Николаев Константин Дмитриевич

кандидат юридических наук, доцент,
Омская академия МВД России
Iralek2006@mail.ru

Аннотация: В современных геополитических реалиях патриотическое воспитание детей и молодежи в Российской Федерации представляет собой активно развивающуюся практику и актуальное проблемное поле психолого-педагогической науки. В основе идеи авторского коллектива лежат результаты методологической работы Лаборатории социально-педагогических исследований им. С.А. Маврина Омского государственного педагогического университета. Авторы обосновывают критерии оценки и условия актуальности тем перспективных исследований в проблемном поле патриотического воспитания подрастающего поколения. Авторский коллектив постарался дать характеристику современной социокультурной ситуации, в которой осуществляется патриотическое воспитание детей и молодежи с учетом многообразия подходов к ее изучению.

В работе также содержатся результаты анализа публикационной активности ученых в области современного патриотического воспитания; описан социальный заказ на научное знание по заявленной проблематике. Материалы представленной научной статьи могут быть интересны педагогам – исследователям на этапе их исследовательского самоопределения.

Работа выполнена по результатам XXVII Региональной научно-практической конференции с международным участием «Актуальные проблемы развития человека в современном образовательном пространстве», которая прошла 2 апреля 2024 года при организационно-финансовой поддержке АНО «Инновационно-проектного центра «Сказка» на площадках Областного Экспоцентра.

Ключевые слова: патриотизм, воспитание, проблема, тема, критерии, актуальность, социальная проблема, образовательное пространство.

Патриотическое воспитание детей и молодежи – социальная проблема, переход к активному решению которой состоялся раньше, чем она получила современную научную разработку. В сложной геополитической обстановке, которую прекрасно характеризует понятие «гибридная война» (В.В. Герасимов [1]), патриотизм снова стал частью общественной повестки и соци-

ального заказа образованию. Мы наблюдаем как активно формируются и восстанавливаются педагогические системы патриотического воспитания и сами активно участвуем в этом процессе. Вместе с тем, на фоне задач очередного концептуального оформления национальной системы воспитания подрастающих поколений вообще, возникают вопросы о современной педагогике и

психологии патриотизма, в частности.

Прекрасная советская теоретическая база, которая и сегодня «питает» патриотическое воспитание в Российской Федерации, все же создана для своих социокультурных условий, сегодня она уже не в полной мере «закрывает» все потребности ученых и практиков. Социокультурный кризис, связанный с распадом СССР и строительством новой российской государственности, да еще и на основе прозападных либеральных ценностей сопровождался отторжением всего советского, когда «было принято критиковать все советское (вплоть до музыки Александры Пахмутовой и сервировки кремлевских обедов)» [2, С. 5] и, конечно же, особенно, отторжение всего, что было связано с государственными и политизированными системами. Однако и далее, уже в 2000-х гг. возврата к советскому уровню внимания к проблеме не получилось. С одной стороны, для этого времени характерно перманентное реформирование образования как нерентабельной экономической системы (О.Н. Смолин [3]), привязанной к всемогущему «рынку труда», с другой стороны, находились более критичные и масштабные проблемы: устранения социальной отчужденности молодежи (А.Г. Асмолов [4]), воспитания «жизнеспособных» поколений (И.М. Ильинский и П.И. Бабочкин [5]) и т.д. Патриотической повестке никак не способствовали противоречивое идеологическое пространство России и позиция государства. Позицию же научного общества в отношении патриотизма и патриотического воспитания, на наш взгляд, можно назвать «отстраненным нейтралитетом», продолжающимся до сих пор. Его причины, с одной стороны, в непонимании сложности и актуальности проблемы, с другой, в неприятии идеологии, без которой патриотическое воспитание невозможно, с третьей, стремление остаться в международной научной повестке, в которой тема патриотизма вообще отсутствуют. Исключение, пожалуй, составляют работы военных педагогов, четко отражающие вызовы, связанные с отбором кандидатов в военные вузы и профессиональным воспитанием будущих офицеров.

Даже сегодня, когда патриотизм очень четко проявился в качестве принципиального условия существования государства, национальной самобытности и суверенитета, наука весьма медленно расстается со сложившимся отношением к проблеме. Статистика исследований в этом проблемном поле демонстрирует дисбаланс между практико-ориентированными работами, создающими или представляющими отдельные опыты и фундаментальными исследованиями, создающими научную базу, между постепенным осознанием роли и значения патриотизма и усилиями, направленными на научный поиск (рис. 1). Так, исключая диссертации, посвященные военно-патриотическому воспитанию курсантов военных вузов, на соискание ученой степени

доктора наук по проблеме выполнено: в период с 2000 по 2005 гг. – всего 6 диссертаций; с 2006 по 2010 гг. – 8; с 2011 по 2015 гг. – 5; с 2016 по 2020 – 2; с 2021 по настоящее время – ни одной. Массив работ, которые есть, позволяют предположить, что проблема пока еще не разрабатывается как междисциплинарная (подавляющее большинство – педагогические науки) (рис. 2).

Комментируя динамику исследований, трудно выделить какие-либо закономерности за исключением одной – заметное снижение числа исследований в последний период, в который они, казалось бы, наиболее необходимы. Проблемы и трудности реального внимания исследователей к патриотическому воспитанию связаны со многими факторами, в т.ч.:

- с устаревшей теоретической базой научного поиска и отсутствием концептуального оформления патриотического воспитания как современной социокультурной и особенно государственной практики;
- с настороженным отношением кафедр, диссертационных советов и других научных коллективов к проблеме, которая многим по-прежнему кажется давно разработанной и «избитой», недостаточно сложной и актуальной;
- с не полной определенностью актуальной проблематики в данном проблемном поле.

Вклад научно-педагогических коллективов в современную актуализацию проблемы патриотического воспитания детей и молодежи, кроме собственно исследований, может заключаться в определении актуальных и наиболее востребованных тем научных исследований на уровне докторских, кандидатских и магистерских диссертаций, в обосновании общих подходов и принципов научного поиска, единство которых будет отвечать понятию «научная школа» [6], в предложении замыслов педагогических и патриотических проектов.

Собственно актуальность таких предложений, определяется, как минимум, тремя условиями. В первую очередь, предложенные решения должны четко отвечать современной социокультурной ситуации, которая характеризуется: культурными, социальными и личностными трансформациями общественного сознания, как «... совокупности идей, теорий, социальных чувств, настроений, традиций общества на определенном историческом этапе, своего рода внутреннего опыта человечества» [7] (рис. 3). Имея двустороннюю связь с индивидуальным сознанием, общественное сознание является частью духовной жизни общества, существенно отличающегося от общества советского. Все трансформации общественного сознания, как бы мы этого не боялись, отражаются на сознании и мировоззрении детей и молодежи. Они требуют внимания и дают воз-

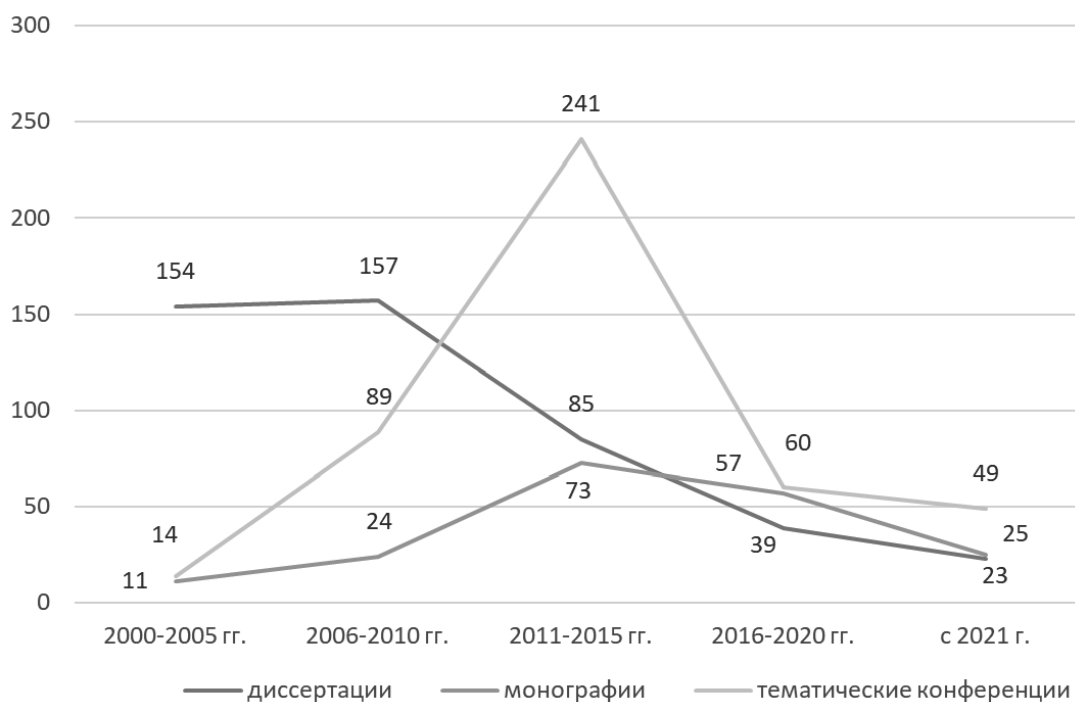


Рис. 1. Статистика исследований в проблемном поле патриотического воспитания

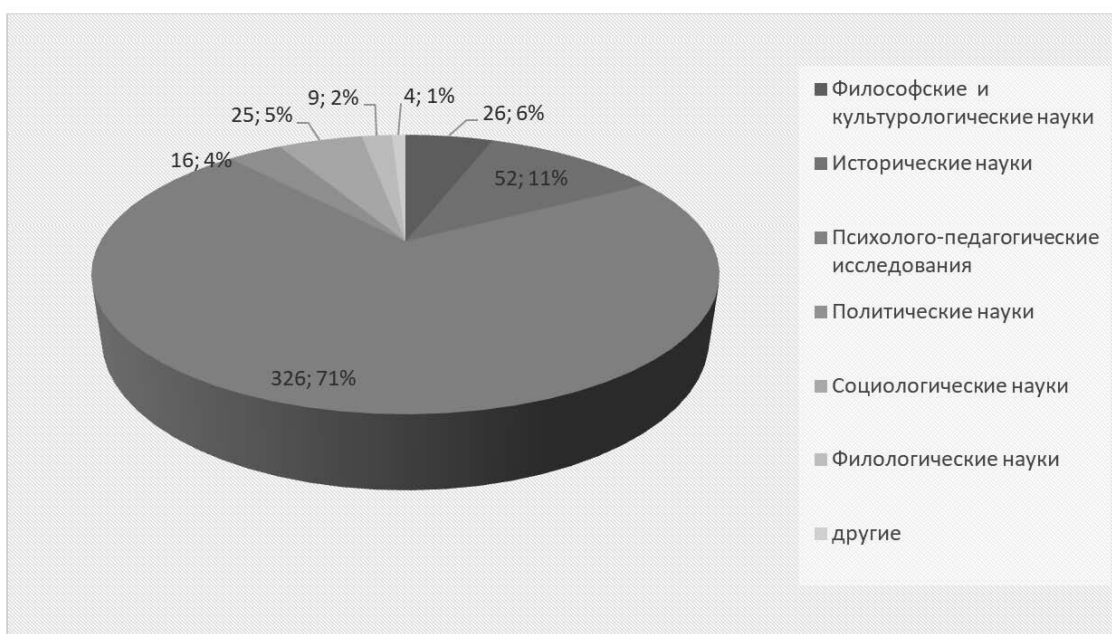


Рис. 2. Дисциплинарная принадлежность исследований (только авторефераты диссертаций)

возможность выделить приоритеты в научной разработке проблем патриотического воспитания.

Культурные трансформации заключаются во влияние на общественное сознание ряда культур, противопоставленных культуре российского общества. Отметим здесь либеральные ценности, весьма привлекательные на вид и «на вкус». Либеральные ценности отлично «упакованы», их продвижение обосновывается принципом

справедливости и равенства, преимущества свободы над необходимостью на фоне лучших социально-экономических условий жизни в странах Запада. В силу проигранного информационного пространства они еще недавно имели все возможности свободного распространения в России. «Зачастую, писал К.С. Гаджиев, - оказываются важнее не только те, или иные идеи, взятые сами по себе, сколько то, как и в каком контексте они используются. Одни и те же идеи при соответствующей



Рис. 3. Общая характеристика социокультурной ситуации

упаковке могут быть использованы как для созидательных, так и для разрушительных целей» [8, С.14].

Социальные трансформации раскрываются через взаимоотношения детей, молодежи и социальных (в т.ч. государственных) институтов, отражающиеся в общественном сознании. Кроме того, что социальные институты постоянно меняются, не каждый взрослый имеет представление об их актуальном состоянии, здесь можно отметить начальную фазу восстановления систем

воспитания, которые еще очень слабы и информационно-психологическую войну. Недавняя атака на детей и молодежь через Телеграмм одновременно с террористическим актом в Крокус сити холле показала, что мы все еще недооцениваем этот фактор. Про информационно-психологическое воздействие А.И. Горячев, например, пишет следующее «Страшный и пока еще не запрещенный вид оружия массового поражения. При нарастающей интенсивности и изощренности его применения у человечества нет будущего ... Это оружие

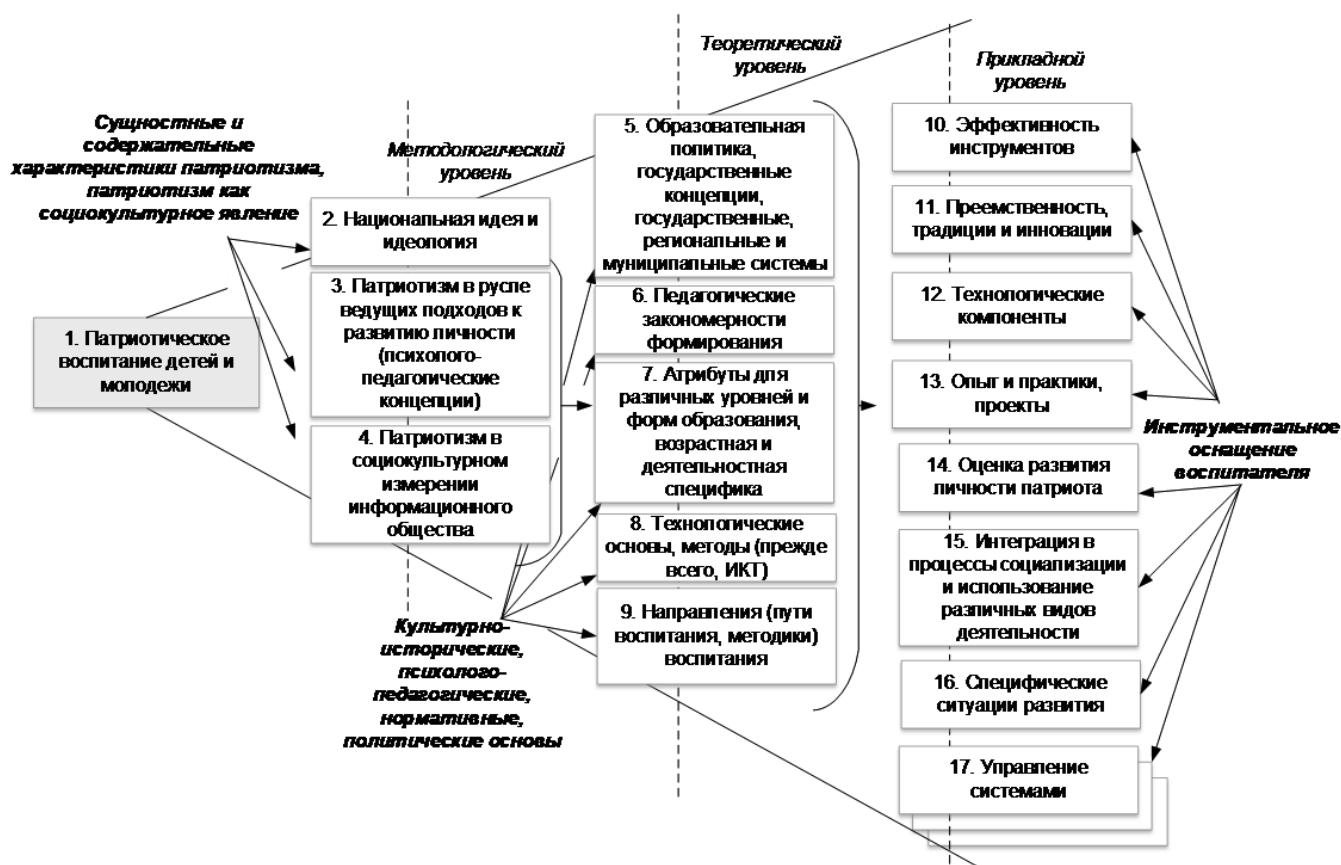


Рис. 4. Матрица социального заказа на исследования патриотического воспитания детей и молодежи

и смертоносно, и негуманно: оно разрушает духовную сущность человека, лишая его главной основы жизнеспособности ... являясь побудительным мотивом к суицидальным действиям, широкомасштабным протестным действиям, экстремистским выступлениям, террористическим актам, крупным вооруженным столкновениям и т.д.» [9, С. 70].

В личностных (антропологических) контекстах социокультурные трансформации вызывают появление новой антропологической реальности: человека, стремления, запросы и ценности которого характеризуют его как маргинала, продукт трансгуманизма и носителя, преимущественно, виртуального социального опыта.

Во-вторую очередь, актуальная проблематика патриотического воспитания должна быть направлена к субъекту воспитания, такому, какой он есть сегодня. Несовершеннолетний воспитанник предстает перед нами: как носитель ценностей информационной культуры; как продукт воспитания современными социальными институтами и, прежде всего, семьей и школой (в их ослабленных возможностях); как представитель символического поколения Z. Его обобщенные характеристики определяют то, как и какие психологические механизмы должны быть положены в основу патриотического вос-

питания. Следует, например, учесть, что, как носитель культуры информационного общества субъект патриотического воспитания имеет особые способы познания и преобразования окружающей действительности; как у представителя поколения, социальную ситуацию его развития характеризуют особые, информационные условия становления личности; как продукт семейного и общественного воспитания он уже имеет характерные, и не всегда радующие воспитателя отношения к Отечеству и себе в Отечестве.

Наконец, в третью очередь, актуальная проблематика исследований должна отвечать социальному заказу на научное знание. Сегодня он еще определен не до конца, но вполне проявляется в тех аспектах, которые уже заслужили внимание ученых. Социальный заказ – достаточно сложный объект исследования, его следует изучать непосредственно в процессе формирования, работая с различными аудиториями и общностями заказчиков, имеющими определенные ожидания от науки [10]. В качестве такой аудитории активно, например, проявляются: военные педагоги, как теоретики, так и практики; педагогические коллективы, реализующие образовательный стандарт; политики и управленцы. Самый продуктивный путь – общественная дискуссия, работа с фокус-группами (потенциальными заказчиками) и

аналитика еще предстоит нам. Пока же можно опереться на результаты анализа массива статей, посвященных проблеме патриотического воспитания детей и молодежи.

Контент-анализ статей выполнен с использованием программ Лекта и Statistica. его массивы составили тексты статей по проблеме патриотического воспитания, опубликованные в журналах, рекомендованных ВАК в период с 2015 по 2024 гг., имеющих не менее трех цитирований. В массив не принимались статьи, посвященные военно-патриотическому воспитанию как профессиональному, не использовались материалы практиков, характеризующих уже действующие системы и особенно обобщающих руководящие документы. При отборе в массив мы предпочитали материалы с попытками проблематизации и авторскими взглядами на развитие проблемы патриотического воспитания, с исследованиями проблем и трудностей сложившейся практики. В результате отобрано 87 текстов, на основе которых программой Лекта сформирован словарь – «набор слов и их словоформ, отражающих те, или иные микротемы и микросюжеты, формирующие ключевое тематическое наполнение информационного пространства, представленное массивом текста» [11]. После выбора единиц анализа с высокой относительной частотой упоминания и факторного анализа, отобраны ведущие словоформы.

Далее, с применением метода синтеза проблемного знания (В.И. Разумов [12]), выполнено взаимное расположение явлений, раскрывающихся через словоформы, относящиеся к методологическому, теоретическому и

прикладному уровню востребованных знаний (рис. ...).

Взаимное позиционирование словоформ с высокими относительными частотами упоминания в текстовом массиве анализа создают матрицу, позволяющую формировать архитектуру перспективных педагогических исследований. Словоформы, относящиеся к методологическому уровню, упоминаются с относительной частотой не менее 0,0002, но зато, по своему смыслу легко объединяются в три основных позиции. На методологическом уровне авторов статей интересуют *сущностные и содержательные характеристики патриотизма*. На теоретическом уровне словоформы характеризуются частотами в десятки раз меньшими и, с учетом факторов и контекстов упоминаний объединены в пять позиций. Эти позиции иллюстрируют заказ на обоснование *культурно-исторических, психолого-педагогических, нормативных, политических и других принципов патриотического воспитания*. Наконец, множество словоформ, отнесенных нами к прикладному уровню, имеют относительные частоты упоминаний от 1,44742E-05 до 0,8315 E-05. В настоящем исследовании они сгруппированы в восемь позиций, но, скорее всего, могут быть представлены и гораздо шире. Это позиции, которые можно отнести к *инструментальному оснащению воспитателя*.

Таким образом, исследование в области патриотического воспитания становится актуальным в том случае, если оно учитывает современную социокультурную ситуацию, опирается на актуальные представления о субъекте, относится к ключевым позициям социального заказа на новое научное знание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Герасимов В.В. Современные войны и актуальные вопросы обороны страны / В. В. Герасимов // Вестн. акад. воен. наук. – 2017. – № 2 (59). – С. 10–15
2. Федяев Д.М. Диалектика и синергетика: назад к первоисточникам / Д.М. Федяев // Известия Уральского государственного университета. Сер. 3, Общественные науки. — 2011. — N 3 (94). — С. 5–13
3. Смолин О.Н. Образование – для всех: Философия. Экономика. Политика. Законодательство / О.Н. Смолин. – М.: ИКЦ «Академкнига», 2014. – 416 с.
4. Асмолов А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования / А.Г. Асмолов // Проблемы современного образования. – 2010. – № 4. – С. 4–18
5. Ильинский И.М., Бабочкин П.И. Основы концепции воспитания жизнеспособных поколений / И.М. Ильинский, П.И. Бабочкин // Молодежь России: воспитание жизнеспособных поколений: докл. Ком. РФ по делам молодежи. – М., 1995. – С. 213–247
6. Володарская Е.А. Научная школа как объект идентификации ученых: монография / Е.А. Володарская. – М.: Ин-т истории естествознания и техники им. С.И. Вавилова, 1996. – 151 с.
7. Завохаева А.Г. Философия и ее смысл [электронный ресурс] / А.Г. Завохаева / Научная электронная библиотека. – URL: <https://monographies.ru/ru/book/view?id=656> (дата обращения 07.02.2024)
8. Гаджиев, К.С. Заметки о метаморфозах либеральных ценностей / К.С. Гаджиев // Вопросы философии. – 2008. – № 5. – С. 14–31
9. Горячев А.И. Социально-гуманитарное знание в контексте информационной войны / А.И. Горячев // Военный академический журнал. – 2015. – № 1(5). – С.69-76
10. Асриев А.Ю. Приоритеты социального заказа кадетскому образованию в Сибири / А.Ю. Асриев // Человек и образование. – 2022. – № 1 (70). – С. 111–119
11. Лекта. (лексико-семантический текстовый анализатор). Руководство пользователя. – URL: <https://kontent-analiz.ru/files/lekta.pdf> (дата обращения 01.04.2024)

12. Разумов, В.И., Сизиков, В.П. Информационные основы синтеза систем: в 3 частях. — Ч. II. Информационные основы синтеза: монография / В.И. Разумов, В.П. Сизиков. — Омск: Изд-во ОмГУ, 2008. — 340 с.
-

© Асриев Андрей Юрьевич (asriev_okk@mail.ru), Журавлева Ирина Александровна (lralk2006@mail.ru),
Николаев Константин Дмитриевич (lralk2006@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО УСВОЕНИЮ ФРАЗЕОЛОГИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ В КОНТЕКСТЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (ИКТ)

Ван Цзянь

Аспирант, Северо-восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова

13199655992@163.com

EXPERIMENTAL WORK ON RUSSIAN PHRASEOLOGICAL UNITS LEARNING BY CHINESE STUDENTS BY MEANS OF INFORMATION TECHNOLOGIES

Wang Jian

Summary: This article raises the problem of using informative technologies (IT) in the educative process concerning modern methodology of teaching Russian as a foreign language. The paper focuses on the study of Russian phraseological figurative units (idioms) by Chinese students. The experiment conducted by the author of this publication proved the effectiveness of using information technologies (IT) as one of the ways of rapid learning of Russian idioms and their practical use in the conversational speech. The paper also concludes that digitalization of education promotes the development of students' intellectual abilities and analytical thinking.

Keywords: information technologies (IT), Internet resources, phraseological unit, Russian as a foreign language, system of exercises.

Аннотация: В данной статье поднимается очень важный для современной методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) вопрос использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процессе обучения. В центре статьи - изучение русских фразеологических единиц образного характера (идиом) китайскими студентами. Проводимый автором данной статьи эксперимент доказал эффективность использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в качестве одного из способов быстрого усвоения русских идиом и их практического использования в разговорной речи. В статье также делается вывод, что цифровизация образования способствует развитию у студентов интеллектуальных способностей и аналитического мышления.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), интернет-ресурсы, фразеологическая единица, русский язык как иностранный (РКИ), система упражнений.

В XXI веке в высшем образовании всё чаще и чаще поднимается вопрос об использовании инновационных технологий в учебном процессе. Инновационные технологии, которые в научно-методической литературе описываются как использующиеся в педагогической практике новые методы, формы, средства, ориентированные на личность учащегося, на развитие его способностей, не только повышают уровень мотивации обучающихся к изучению того или иного предмета, но и открывают как перед студентами новые возможности, способствующие успешному усвоению знаний, формированию умений и навыков, необходимых в будущей профессиональной деятельности. На современном этапе развития инновационного направления в образовании приоритет отдается инновационно-коммуникационным, или цифровым, технологиям (ИКТ), которые могут помочь решить многие задачи учебного процесса.

По мысли С.В. Титовой, использование ИКТ на занятиях не предполагает подачу материала преподавателем в новом формате, выполнение заданий в более быстром режиме и контроль со стороны цифровой системы за усвоением пройденного, а «направлено на переход от

репродуктивного к творческо-проблемному типу обучения» [7, с. 49].

Учитывая тот факт, что целью изучения русского языка как иностранного (РКИ) является формирование коммуникативной компетенции, то, как считает М.М. Нахабина, именно ИКТ «помогут обучаемым достичь необходимого уровня развития умений в основных видах речевой деятельности» [3, с. 135]. ИКТ, в структуру которых обязательным образом входят интерактивные Интернет-ресурсы, представляющие собой «материализованные в компьютерной сети компьютерные обучающие программы, учебники, электронные пособия, тестовые системы, тренажеры, образовательные онлайн-площадки и сайты, базы данных различных отраслей знаний и т.п., существующие в режиме постоянного обновления» [4, с. 2], предоставляют возможность не только получать дополнительные материалы для самостоятельной работы по русскому языку и регулярно проходить тестирование, позволяющее студентам корректировать ошибки, а преподавателям - экономить время на проверке знаний [1, с. 82], но и организовать учебный процесс с учетом лингвокультурной специфики языка, что поможет рас-

крыть иноязычным студентам всю «магию» культуры, традиций, обычаев русского народа, открыв дорогу к адекватному взаимодействию с носителями языка в ситуациях межкультурного общения. Последний пункт особенно важен, ибо без знания национально маркированных единиц русской речи невозможно освоить русский язык на должном уровне.

В китайской аудитории изучение таких устойчивых выражений русского языка, как фразеологизмы, соотносится с очень большими трудностями, что связано с существенными расхождениями в культурных традициях обоих народов. Зубрежка фразеологических единиц, являющихся важной частью русской лингвокультуры, мало что дает. Выучив определенное число фразеологизмов и уяснив их семантику, используя словари разных типов, китайские студенты все равно не умеют использовать идиомы с практической целью. Но даже если они и пытаются разнообразить свою речь тем или иным фразеологизмом, то все равно делают массу языковых ошибок (и, прежде всего, на уровне сочетаемости компонентов). Поэтому было решено провести опытно-экспериментальную работу по улучшению эффективности освоения фразеологических единиц русского языка как иностранного.

Проводимый нами эксперимент мы определили как опытную работу, под которой мы понимаем метод исследования, предусматривающий проведение массового обучения по предложенной программе и служащий средством внедрения в практику обучения научно обоснованных рекомендаций. Если придерживаться принятой дефиниции, то опытно-экспериментальное обучение – это «обучение, проводимое по конкретной модели (опытный тип обучения) и с учетом изменений изучаемого явления (экспериментальный тип обучения). Особенность опытно-экспериментальной работы заключается в том, что это не просто внедрение и изучение результатов исследования, это целая логическая система последовательных методологических, методических и организационно-технических процедур» [6, с. 44].

Цель нашего методико-педагогического эксперимента - разработать, апробировать и дать оценку эффективности (результативности) разработанной нами методики по изучению фразеологических единиц русского языка китайскими студентами с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). В проводимом эксперименте приняли участие студенты-бакалавры, обучающиеся на 2 курсе Цзямусского университета по специальности «Русский язык». В эксперименте приняли участие 80 человек, которые были разделены на контрольную и экспериментальную группы (по 45 человек каждая). Эксперимент включал три стадии - констатирующую, формирующую и контрольную.

Констатирующий эксперимент применяется для анализа и диагностики состояния рассматриваемой проблемы в образовательной практике; его результаты позволяют определить исходные данные для дальнейшего исследования. На этой стадии нами был проведен диагностический срез с целью выявления уровня знаний, умений и навыков по сформированности фразеологической компетенции. Студентам был предложен ряд заданий, связанных с определением семантики и возможностью включения в сферу бытового общения тех фразеологических единиц, которые включены в учебную программу 1 курса. Они должны были за короткий срок: 1) подчеркнуть в предложенном тексте фразеологические единицы; 2) объяснить значение этих фразеологизмов своими словами; 3) придумать короткие предложения, в состав которых входили бы данные устойчивые сочетания. Анализ работ на стадии констатирующего эксперимента показал следующие результаты: 25% студентов не справились ни с одним заданием (10% в контрольной и 15% в экспериментальной группе), 60% студентов справились с заданиями частично (25% и 35% соответственно), 15% студентов выполнили все задания (в контрольной группе – 5%, в экспериментальной – 10%). На основе полученных статистических данных мы пришли к выводу, что необходимо менять подход к формированию у студентов фразеологической компетенции и решили предложить путь освоения русской фразеологии через ИКТ с упором на Интернет-ресурсы.

В ходе опытно-экспериментальной работы было проведено 15 занятий и изучено 6 тем, в которых количество изучаемых фразеологизмов составило 17 единиц. В контрольной группе мы оставили традиционную методику освоения устойчивых выражений. Формирующий эксперимент, в рамках которого была проведена работа над изучением фразеологизмов с помощью глобальной сети, коснулся только сорока пяти студентов, входящих в экспериментальную группу.

Формирующий эксперимент включал: 1) разработку ИКТ-методики, касающейся изучения фразеологических единиц русского языка; 2) апробацию разработанной системы упражнений по формированию фразеологической компетенции у китайских студентов.

Формирующий эксперимент проводился в четыре этапа.

Первый этап – семантизация языкового материала, в процессе которой студенты знакомились со значением русских фразеологизмов, опираясь на наглядность, созданную искусственным интеллектом. Суть данной работы состоит в том, чтобы студенты сами определили значение того или иного выражения. Так, преподаватель записывает на интерактивной доске следующие устойчивые сочетания: *оставаться с носом, ежовые рукавицы,*

лить крокодиловы слезы, медведь на ухо наступил, кот в мешке, корова на льду. Потом студенты, обращаясь к нейросети Midjourney, просят создать образы, навеянные этими словосочетаниями. Полученный результат их не только удивил, поскольку искусственный интеллект создал детализированные и красочные картины, основанные на буквальном «прочтении» фразеологизма, но и рассмешил до слез. Как оказалось, даже нейросеть путается в семантике устойчивых выражений с национально-культурным компонентом значения. Но, получив веселые изображения рукавиц в форме ежика, плачущего огромными слезами крокодила и медведя, задняя лапа которого крепко прижала к земле ухо бедного мальчика, студенты задумались, какой смысл содержится в этих фразеологических единицах, и начали высказывать свои предположения. Какие-то ответы были ближе к истине, какие-то можно назвать «фантастическими проектами». Однако, студенты думали, пытаясь на ассоциативном уровне связать буквальную интерпретацию предложенных выражений с их внутренним содержанием. На помощь пришел преподаватель, который на большой проектор вывел рисунки, иллюстрирующие ситуации, которые требуют использования данных выражений. Так, рядом с коровой, стоящей на коньках, появляется девочка, пришедшая на каток и своими неуклюжими движениями напоминая корову из иллюстрации, созданной нейросетью. Сопоставив два рисунка, студенты, наконец, поняли смысл, вложенный во внутреннюю форму фразеологических единиц. Так проводится работа со всеми фразеологическими единицами, встречающимися на пути студентов в процессе работы над темами. Следует отметить, что все русские идиомы преподаватель просит студентов как экспериментальной, так и контрольной группы записывать в отдельную тетрадь, чтобы потом было легче к ним вернуться. Но, как мы уже отмечали, студенты контрольной группы не использовали ИКТ в процессе изучения фразеологизмов, а использовали словари, тексты и обычный наглядный дидактический материал.

Второй этап формирующего эксперимента начался с того, что студенты экспериментальной группы должны были узнать фразеологизмы и, опираясь, на интерактивное упражнение, расположенное на сервере Learnings Apps, выбрать подходящее к тому или иному фразеологизму толкование. Это задание мы провели в игровой форме.

Педагог дает установку: «Соедините фразеологизмы на экране монитора, отмеченные оранжевым кружочком, с их значениями, которые маркированы синим цветом». На выполнение этого упражнения отводится пять минут. Студенты – каждый на своем ноутбуке – выполняют упражнение. Кто быстрее справился (сигнал поступает на общий компьютер), тот и является победителем.

Еще одно упражнение. Предлагаем студентам посмотреть на картинку, увеличенную крупным планом, на которой изображены два мальчика, один из которых тянет другого за нос, и просим их назвать данный фразеологизм. Далее предлагаем обучаемым вспомнить значение этой устойчивой единицы. Внизу рисунка дана подсказка – *запомнить и обманывать*. Студенты выбирают из этих двух глаголов тот, который соотносится с идиомой.

На этом этапе формирующего эксперимента можно использовать видеоролики, которые также отражают семантику фразеологизмов. Так, мы нашли и показали студентам короткое видео, в котором черная кошка перебегает дорогу перед незнакомой женщиной, на что последняя реагирует известным для русского национального сознания образом. Просим студентов назвать фразеологизм, который иллюстрирует данный видеоролик. Большинство догадываются: речь идет о выражении *пробежала черная кошка*, которое либо символизирует надвигающуюся беду или неприятность, либо соотносится с не очень дружественными отношениями между двумя людьми. Комментируя данную идиому, преподаватель акцентирует внимание на ее национально-культурной специфике, объясняя, что «в далекие времена на Руси бытовало мнение, что если черная кошка перебежит вам дорогу, то беды не миновать. Зачастую кошкам приписывают демоническую силу. Полагают, что кошка связана с духами. По народным поверьям, нечистая сила принимает облик этого животного» [2, с. 229]. «Сейчас, - говорит преподаватель, - ситуация изменилась, и в России, как и во всем мире, любят черных кошек. Но характеристика ситуации, закрепившаяся в образной основе русской идиомы, по-прежнему функционирует в русской разговорной речи».

Третий этап предполагает выполнение системы упражнений. Если студенты контрольной группы выполняют упражнения, размещенные в учебном пособии или предложенные преподавателем, то студенты экспериментальной группы выполняют задания, размещенные на различных рода Интернет-ресурсах. Приведем несколько примеров таких упражнений, предложенных сайтом wordwall.net.

1. *Закончите предложение* (в этом тестовом задании студенты должны перетащить слова на пустые места в тексте).
2. *Найдите пару* (студенты должны соотнести фразеологизм с его значением, кликнув мышкой на подходящее по смыслу вербальное описание).
3. *Сопоставьте фразеологизмы* (студенты перетаскивают каждое устойчивое выражение к его определению).

Много упражнений по работе с фразеологическим фондом предлагает сайт <https://uchebnik.mos.ru>, но они рассчитаны на носителей русского языка, хотя более

продвинутые китайские студенты могут тоже их выполнить.

Завершающий этап исследования – контрольный эксперимент. Он применяется для проверки эффективности предложенной методики, позитивный или негативный характер которой оценивается посредством статистических данных, собранных на всем протяжении эксперимента и полученных в результате их обработки. Во-первых, преподаватель суммирует все оценки, полученные студентами контрольной и экспериментальной групп, выявляя динамику успеваемости. Во-вторых, проводит контрольный срез, предлагая студентам выполнить задания как в письменном (упражнения), так и в устном (составление диалогов с использованием русских идиом) виде.

После обработки статистических данных контрольного среза мы получили следующие результаты. 75% студентов экспериментальной группы справились со всеми заданиями, в контрольной группе таких студентов было 40%. Больше половины студентов контрольной группы (55%) справились с предложенными заданиями частично, в экспериментальной группе таких студентов оказалось 15%. Студентов, не сумевших выполнить ни одно

задание и в контрольной, и в экспериментальной группе оказалось мало (5% и 10% соответственно), но, как видим показатели в экспериментальной группе выше.

Проведенное нами опытно-экспериментальное исследование доказало, что усвоение фразеологического материала будет проходить более успешно, а достигнутый результат полностью оправдывает ожидания преподавателя, если использовать в работе так называемую «цифровую методику». Обращение к ИКТ в процессе изучения русской фразеологии, по мнению Е.Г. Полонниковой, обусловлено еще и тем, что современные учебные пособия, предназначенные для иностранных граждан, не отличаются разнообразием упражнений на закрепление фразеологического материала. А те, которые можно найти в учебниках русского языка «грешат» недостатками творческого характера, не развивают языковую догадку студентов и не направлены на парную и групповую работу [5]. Поэтому использование ИКТ «может создать предпосылки для дальнейшей разработки вопросов обучения фразеологии в методике русского языка как иностранного» [5, с. 321] и в будущем стать «площадкой», способствующей более эффективному формированию фразеологической компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Геллер Е., Керимов Д., Мирхосилов Э. Цифровые технологии при изучении русского языка как иностранного // Функционирование русского и белорусского языков в условиях информатизации общества: сборник тезисов докладов научной конференции. - Минск, 2021. - С. 82–83.
2. Кудрявцева Е.В. Оказиональные преобразования фразеологической единицы ЧЕРНАЯ КОШКА ПРОБЕЖАЛА // Человек в информационном пространстве: сборник научных статей. - Ярославль: РИО-ЯГПУ, 2019. - С. 228–232
3. Нахабина М.М. Реализация компетентного подхода в учебнике по РКИ нового поколения // Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному: сборник статей / отв. ред. Л.С. Крючкова. – М.: ИИУ МГОУ, 2017. – С. 135–139.
4. Образовательные ресурсы сети Интернет для основного общего и среднего (полного) общего образования. Каталог. – Вып. 5. – М., 2008. – 79 с.
5. Полонникова Е.Г. Система упражнений в коммуникативно-ориентированном обучении фразеологии русского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики - Тамбов: Грамота, 2020. - Том 13. - Вып. 7. - С. 317–321.
6. Пунчик В.Н. Технология планирования педагогического эксперимента // Образование и воспитание. – 2016; – № 9. – С. 43–49.
7. Титова С.В. Некоторые теоретические проблемы использования компьютерных технологий в образовании // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2005. - № 4. – С. 39–54.

© Ван Цзянь (13199655992@163.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ЖУРНАЛИСТОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ КИТАЯ

Вань Чэнь

Аспирант, Амурский государственный университет
wanchen1110@yandex.com

SPECIFICS OF PROFESSIONAL TRAINING OF JOURNALISTS AT UNIVERSITIES IN CHINA

Wan Chen

Summary: The aim of the study is to identify and analyze the specific features inherent in the process of training journalists in Chinese universities. The author achieves this goal through a study of the socio-cultural characteristics of Chinese society, its traditional features, as well as their impact on the development of higher education. In addition, the profession of a journalist is considered in the context of state censorship and journalistic ethics. The article puts forward a hypothesis that in modern China, the profession of a journalist has received a new round of development due to the development of an electronic educational environment and the digitalization of society in general. The main methods are analysis and synthesis, as well as general methods of humanitarian research. As a result of considering the designated topic, the author concludes that in modern higher education in China, when training journalists, teaching methods should be used that involve working with various content - audio, video, text, as well as interpersonal communication.

Keywords: journalism in China, higher education, professional education.

Аннотация: Целью исследования выступает выявление и анализ специфических особенностей, присущих процессу подготовки журналистов в университетах Китая. Реализация поставленной цели достигается автором через исследование социокультурных особенностей китайского общества, его традиционных особенностей, а также их влияния на развитие высшего образования. Кроме того, рассматривается профессия журналиста в контексте государственной цензуры и журналистской этики. В статье выдвигается гипотеза о том, что в современном Китае профессия журналиста получила новый виток развития благодаря развитию электронной образовательной среды и в целом цифровизации общества. В качестве основных методов выступает анализ и синтез, а также общие методы гуманитарных исследований. В результате рассмотрения обозначенной темы автор приходит к выводу о том, что в современном высшем образовании Китая при подготовке журналистов должны использоваться методы обучения, предполагающие работу с различным контентом – аудио, видео, текст, а также межличностная коммуникация.

Ключевые слова: журналистика Китая, высшее образование, профессиональное образование.

Профессия журналиста в процессе своего становления и развития приобрела определенные характерные черты и выработала свои собственные принципы, наиболее известным из которых является свобода слова. И все же, в каждой стране, так или иначе, есть своя цензура. Кроме того, с учетом цифровизации, должны приниматься во внимание моральные и этические аспекты, социальная ответственность перед обществом.

С самого начала развития журналистики в КНР большое внимание уделялось государственному регулированию этого направления деятельности. Традиции морали и этики в Китае уходят своими корнями в философию конфуцианства и это не могло не сказаться на журналистике.

Стремление к управлению в целом свойственно китайской культуре. История Китая также показывает, что на протяжении веков знания играют очень важную роль в культуре и общественном развитии, а общественная мысль развивается таким образом, чтобы прививать новому поколению умение быстро адаптироваться к

переменам, управлять ими. Сформировавшиеся в Китае традиционные подходы к образованию включают два наиболее значимых управленческих действия — центрацию знаний (учитель как хранитель знания, позднее – система институтов) и двухполюсную трансформацию знаний (система отношений между учителем и учеником характеризуемая строгостью и послушанием) [3, с. 535]. Длительное и сложное развитие китайской системы образования привело к тому, что в XX веке социалистическая система образования с китайской спецификой сформировала представление об образовании как о ключевом факторе экономического роста. Основной задачей в данном контексте выступало усиленное развитие системы образования как ответа на вызов научно-технической революции.

На сегодняшний день Китай является одной из крупнейших цифровых экономик мира, в связи с чем закономерно стала также и цифровизация в целом культуры и сферы образования в частности. Здесь можно отметить тесную взаимосвязь, поскольку одним из условий технологического развития страны в сфере информационных технологий является наличие квалифицированных ка-

дров, способных не только работать в этой сфере, но и обучать других.

Последние 30 лет стали для Китая решающими в вопросе перестройки системы образования для обеспечения его технической базы, однако следует отметить ряд проблем, которые возникли в рамках этой работы. Наиболее существенной трудностью в процессе цифровизации образования, по мнению исследователей, стала задача создания таких образовательных платформ, которые были бы одновременно удобны и понятны в использовании и доступны для широкой аудитории. Обучение посредством электронных технологий стало иметь принципиально значение при подготовке профессионалов ряда профессий, к числу которых относится в том числе и журналистика.

По мнению Захарова М.Ю. и Шишковой А.В., Китаю удалось преодолеть большую часть проблем планирования и реализации внедрения цифрового образования благодаря использованию таких технологий как форсайт, дельфи, сценарный анализ, управление знаниями, технологическая дорожная карта и библиометрия [8, с. 149]. Так, в государственном форсайте Китая отмечается тенденция, с одной стороны, к японской и американской модели, но также и к традиционному восприятию научного знания как строго доказуемого. То есть такой подход позволил качественно спланировать и реализовать внедрение новой модели образования, основанной на использовании электронной среды.

Среди проблем китайской системы образования можно отметить региональное неравенство, к которому в свое время привели децентрализация и неравномерное экономическое развитие страны. На устранение этой проблематики направлена политика в сфере образования последних 10-ти лет. Одним из самых актуальных нововведений стало использование искусственного интеллекта в процессе образования, что позволяет подбирать индивидуальный темп освоения образовательных программ, тем самым постепенно выходить на единый уровень образования по всей стране.

Активное внедрение информационных технологий в образовательный процесс заметно изменило не только специфику предоставления образовательных услуг, но и принцип взаимодействия субъектов образовательного процесса.

В качестве примера можно привести проекты «Три звена и две платформы» и «Облачные проекты» в г. Аньшунь. Эти проекты направлены прежде всего на цифровизацию образовательного процесса, программно-технического оснащения образовательных аудиторий, создание единой платформы государственных услуг для

системы образования, облачных платформ для взаимодействия учащихся и преподавателей, а также повышения квалификации [1, с. 42].

Глобальный подход к цифровизации образования в Китае стал также возможным благодаря предоставлению доступа в Интернет на территории всей страны, включая сельскую местность. Значимым фактором выступает наличие материально-технической базы и приведение квалификации преподавателей в соответствие с требованиями современных цифровых технологий. Как уже было отмечено, для преподавания в рамках электронной образовательной среды преподаватель сам должен обладать минимальными навыками в сфере IT. Это связано не только с умением обращаться с пользовательским контентом образовательных платформ, но и с тем, что особенности этих платформ должны учитываться при подготовке образовательного курса, а значит преподаватель должен знать технические возможности платформ на уровне продвинутого пользователя, уметь их самостоятельно опробовать и объяснить учащимся.

Одним из первых доступ к Национальной исследовательской и образовательной компьютерной сети в 1995 году получил Пекинский государственный педагогический университет, а затем на его базе создали специальный Сетевой центр. Именно на базе этого и аналогичных центров у преподавателей есть возможность обмениваться опытом, консультироваться по разработке и внедрению образовательных программ [5].

Процесс цифровизации образования в Китае проходил в несколько этапов и занял несколько лет. На современном этапе педагоги имеют возможность выбрать для обучения ту образовательную платформу, которая в большей степени будет отвечать тем задачам и целям, которые ставятся образовательной программой. Исследователи делят электронные образовательные платформы Китая на три типа — коммуникационные («QQ», «WeChat»), платформы обмена документами (электронная почта, «Dingtalk», «Moodle», «Microclasses»), платформы веб-трансляций («TikTok», «Kuaishou», «OBS», «Zoom»). В то же время период пандемии привел к существенному росту популярности образовательных платформ. Следствием стало расширение многообразия образовательных платформ. Кроме перечисленных стали приобретать популярность также такие онлайн-платформы как «Xiaoyu link», «Seewo», «Xueleyun», «17zuoye», «Tencent Classroom», «People's Open Class», «Zhibozuoyebang», «TAL Education» и др.

Однако наибольшее предпочтение педагоги отдают таким сервисам как «WeChat», «QQ», «Dingtalk». При выборе образовательной платформы приоритетное значение для преподавателя играют не только функци-

ональные возможности платформы, но и то, насколько платформа соответствует требованиям образовательной дисциплины, насколько удобна для размещения материалов различного формата, методических материалов, отчетных материалов, а также проведению занятий и коммуникации между студентами и преподавателями [2, с. 371].

На фоне появления новых медиа и цифровизации системы образования, методики преподавания достаточно быстро устаревают и требуют доработок. Следует отметить, что в свое время Китай стал одной из первых стран, успешно освоивших книгопечатание. Уже в VIII веке стала выходить первая в мире газета – «Столичный вестник», однако журналистика в Китае получила свое развитие значительно позже, примерно с 1820-х годов, а первая школа журналистики появилась лишь в 1918 году в Пекинском университете. До момента институционализации журналистского образования знания в этой области передавались традиционным производственным методом – от учителя к ученику. В дальнейшем до 1949 года в разные периоды было сформировано около 70-ти школ журналистики, среди которых были направления бакалавриата, а также среднее и дополнительное образование. В это же время происходит стремительный научно-технический прогресс, который приводит к развитию различных средств массовых коммуникаций, а значит создает новое социокультурное пространство и платформы для развития журналистского дела.

После образования КНР начинается новый этап журналистики, происходят различные процессы институционализации и в то же время, методика преподавания начинает делать уклон от лекционных занятий к практическим. Под влиянием Советского Союза идет общая тенденция объединения образования с производством. В это же время происходит процесс специализации, и общественная коммуникация отделяется от журналистики.

В 1983 г. году в Пекине прошла Первая Всекитайская конференция по вопросам журналистского образования. затем в 1984 г. было основано Общество журналистского образования Китая. Это открыло новую страницу в истории журналистского образования в КНР [4, с. 247].

В современной системе высшего образования Китая по направлению «журналистика» можно отучиться на бакалавриате, магистратуре и аспирантуре. Говоря о специфике обучения по этому направлению, исследователи отмечают приоритетность обучения по учебной литературе, а также чтением традиционных лекций, в то время как семинары проводятся достаточно редко, а консультации в основном только перед курсовой или дипломной работой. В образовательном процессе мно-

го времени и места отводится самостоятельной работе студента в редакции, выполнению им практических занятий. В то же время при подготовке лекционного курса преподаватель в обязательном порядке старается связать теорию с практическими примерами.

Важным аспектом при подготовке журналистов является тот факт, что СМИ в Китае государственные, а значит методика подготовки специалистов этого профиля должна включать идеологические аспекты.

Проблема развития коммуникативной компетенции в то или иное время поднималась в исследованиях различных авторов по всему миру. Одним из первых свою концепцию языковой компетенции предложил американский лингвист Н. Хомский, который обозначал ее как грамматические знания, заложенные в сознании человека. Термин коммуникативная компетенция был введен Д. Хамсом в 1972 году и понимал под ним знание говорящего что и кому сказать, в какое время и каким образом. Несмотря на то, что до сегодняшних дней к этому вопросу возвращалось достаточно большое количество исследователей, все определения по сути своей сводятся примерно к тому же смыслу, как обозначил Д. Хамс [6, с. 198].

Речевой этикет, то есть выработанные обществом правила и нормы бесконфликтного речевого поведения, проявляется в СМИ как «желание улучшить коммуникативные условия передачи/приема информации, повысить коммуникативную роль партнера». Для реализации этой функции журналист, обладающий высоким уровнем коммуникативной компетенции, использует самые разнообразные средства реализации тактик гармонизации общения.

Большинство исследователей включают в коммуникативную компетенцию языковую, речевую и социокультурную составляющие, тем самым обозначая широкий спектр задач, возложенных на журналиста в процессе коммуникации. Говоря о журналистике в Китае следует отметить также умение будущего журналиста осуществлять свою деятельность в строгом соответствии с национальной моделью журналистики.

В то же время, новые медиа и цифровизация образования и всей страны в целом ставят перед журналистами дополнительные задачи, связанные с трансляцией собственной культуры для международного сообщества. Китайская государственная телерадиокомпания «ССТV» и газета «China Daily» имеют офисы в разных странах и на разных континентах. Они предоставляют новости и информацию о Китае на разных языках, включая английский, испанский, французский и арабский. Китай также использует социальные сети, такие как «WeChat»

и «Weibo», для распространения своей культуры и идеологии. На базе этих же платформ в настоящее время проходят обучения по многим программам в рамках электронной образовательной среды. Использование онлайн-платформ для развития коммуникативной компетенции студентов журналистики является стандартной практикой в современном Китае.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что при профессиональной подготовке журналистов в современных университетах Китая большое внимание уделя-

ется развитие навыков для работы в условиях конвергенции – передачи одного контента при помощи разных средств – текста, звуков, видео - и по разным каналам. Развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) играет ключевую роль в современном образовании Китая и личностном развитии. Эффективное использование информационно-коммуникационных технологий помогает достигать образовательных целей, в том числе и в формировании коммуникативных компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Фан. Профессиональная этика журналиста в КНР: культурно-философские и исторические аспекты // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. – Вып. 1. - № 1 (37). – 2022. – С. 35–46.
2. Ван Ц. Сравнительное исследование различий в стилях китайских и российских ведущих телевизионных новостей / Ц. Ван, И. Сюй, Ю. Цю // Всероссийский научный форум студентов и учащихся - 2022 : Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции, Петрозаводск, 22 ноября 2022 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2022. – С. 365–374.
3. Ли Б. Профессиональная подготовка журналистов в университетах Китая средствами медиатехнологий и медиа коммуникаций / Б. Ли // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 5. – С. 535–538.
4. Молодежь XXI века: шаг в будущее: Материалы XIX региональной научно-практической конференции. В 3-х томах, Благовещенск, 23 мая 2018 года. Том 1. – Благовещенск: Дальневосточный государственный аграрный университет, 2018. – 448 с.
5. Россия–Китай: тенденции развития образования в XXI в.: Сравнительный анализ / Отв. ред.: В.П. Борисенков, Мэй Ханьчэн. М.: Наука, 2019. – 662 с.
6. Ци П. Особенности подготовки бакалавров журналистики в вузах КНР на основе цифровых технологий / П. Ци // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 4. – С. 194–199.
7. Ши Х. Опыт применения цифровых образовательных ресурсов в высших учебных заведениях Китая // Образовательные ресурсы и технологии. – 2023. – № 4 (45). – С. 25–30.
8. Ян Чжи. Становление системы журналистского образования в Китае (1918–1949 гг.) / Ян Чжи // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2021. – № 3. – С. 148–150.

© Вань Чэнь (wanchen1110@yandex.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВЛИЯНИЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ НА ВОСПИТАНИЕ БУДУЩЕГО ГРАЖДАНИНА И ПАТРИОТА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ¹

THE INFLUENCE OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION AND A FAMILY ON THE UPBRINGING OF A FUTURE CITIZEN AND PATRIOT IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT

I. Galyant
E. Bekhtereva
I. Yevtushenko
M. Tereshchenko
I. Kolosova

Summary: The article actualizes the problem of patriotic education of preschool children in the context of the transformation of society and the transition to a new stage associated with the reassessment and preservation of family values and traditions. An overview of the main ideas of researchers on the issues of patriotic education of children, their importance and effectiveness in the educational process is presented. The purpose of the article is to enrich the knowledge of teachers on patriotic education of preschool children. The main research methods are the analysis of scientific literature on the study of patriotic education of preschool children, as well as ways to use knowledge in an updated multicultural space. The authors have revealed the methodological basis of patriotic education of preschool children and its promising development based on axiological and cultural approaches. This provision is the main guideline for the modernization of the educational system of preschool education in the field of social and communicative development for the formation of spiritual and moral competence of children.

Keywords: multicultural environment, preschool children, patriotic education, family traditions and values, formation of personal qualities, development of citizenship and patriotism.

Галянт Ирина Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск
galyantig@cspu.ru

Бехтерева Елена Николаевна

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

Евтушенко Ирина Николаевна

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

Терещенко Марина Николаевна

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

Колосова Ирина Викторовна

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

Аннотация: В статье актуализируется проблема патриотического воспитания детей дошкольного возраста в условиях трансформации общества и перехода к новому этапу, связанному с переоценкой и сохранением семейных ценностей и традиций. Представлен обзор основных идей исследователей по вопросам патриотического воспитания детей, значимости и эффективности их в воспитательно-образовательном процессе. Цель статьи - обогатить знания педагогов по патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста. Основными методами исследования являются анализ научной литературы по изучению патриотического воспитания детей дошкольного возраста, а также способы использования знаний в обновлённом поликультурном пространстве. Авторами выявлено методологическое основание патриотического воспитания детей дошкольного возраста и его перспективного развития на основе аксиологического и культурологического подходов. Данное положение является основным ориентиром модернизации воспитательной системы дошкольного образования в области социально-коммуникативного развития по формированию духовно-нравственной компетентности детей.

Ключевые слова: поликультурная среда, дети дошкольного возраста, патриотическое воспитание, семейные традиции и ценности, формирование личностных качеств, развитие гражданственности и патриотизма.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» в рамках научного проекта «Формирование основ гражданской и культурной идентичности детей дошкольного возраста в реальном и цифровом взаимодействии» (рег. № МК-46-2023/2 от 04.05.2023 г.)

Введение

Сегодня патриотизм приобретает важнейшую ценность и внимание на уровне правительства и общенациональных проектов Президента. В связи с этим определились потребности в модернизации воспитательной системы дошкольного образования в области социально-коммуникативного развития по формированию духовно-нравственной компетентности детей. Актуальность рассматриваемой темы определяет новый переходный этап в современном мире, который высвечивает значимые изменения и приоритеты. В Российской Федерации 2024 год объявлен президентом Годом семьи. В.В. Путин подписал Указ «О мерах государственной поддержки многодетных семей». Эти общенациональные проекты посвящены семьям с детьми, сохранению семейных ценностей и традиций, воспитанию будущих граждан и патриотов России. Семейное воспитание направлено на такие ценности, как любовь, верность, уважение, взаимопонимание и поддержка, которые обеспечивают крепкие и счастливые семьи. Со слов В.В. Путина крепкая семья – это залог стабильности и процветания общества. Главный смысл семьи в рождении детей, продолжении рода, многовековой истории человечества. В семье находят отражение наша культура, идентичность, национальный характер. Семья учит, воспитывает, передаёт традиции, знания.

Следует отметить, что в настоящее время происходит активное проникновение в нашу жизнь элементов многонациональной культуры. Изменяются границы поликультурного пространства, происходит интеграция этноса, миграция населения. Вражда и ненависть наций друг к другу в современном мире воспринимается как трагедия и угроза для всего человечества. Неонацизм и неонацизм возрождается в новых поколениях людей. Сегодня для образования значимость приобретает возрождение чувства патриотизма у детей на этапе дошкольного возраста. Актуальность патриотического воспитания сегодня обусловлена особым интересом, как в родительском и педагогическом сообществе, так и на уровне правительства. Есть факты искажения истории и происходящих событий, в связи с этим подрастающее поколение получает недостоверные представления и понятия о ценностях, патриотизме, истории и ее роли в развитии человеческого общества.

Во все времена проблемы семьи вызывали интерес у человечества. Феномен семьи, семейные отношения, становление материнства и отцовства изучают разные науки: философия, социология, психология, педагогика, сексология и др. Однако, современная действительность вносит корректировки в институт семьи и брака. Сущность семьи теряет своё святое предназначение, утрачивается ценность отношений двух любящих друг друга людей. Следует учесть, что миссия современной семьи

заключается не только в воспроизводстве населения, но и в воссоздании универсальной среды формирования и воспитания личности, будущего гражданина и патриота. Данный уклад в семье, домострой может послужить для детей образцом для построения собственных семей в будущем. В данном контексте социальный заказ направлен на здоровую семью, духовно и нравственно ориентированную, надёжную и благополучную. В нашем государстве не может быть двойных стандартов и сомнений в определении гендерных принадлежностей и статуса родителей. Российские дети ориентируются на эталоны и ценности семьи, в которой все члены выполняют определённые цели, несут ответственность за воспитание и духовное становление детей.

Сегодня патриотизм в обновленном режиме жизни приобретает важнейшую ценность. Данное понятие следует рассматривать в интеграции с разных позиций: социальных, духовных, нравственных, культурных, исторических, этнических, национальных и других. Президент России В.В. Путин считает, что идея патриотизма выступает единственной объединяющей силой. Главные акценты в становлении гражданина и воспитании патриота и защитника своей Родины отражены в «Стратегии развития системы патриотического воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».

Научный интерес нашего исследования обращён к решению проблем патриотического воспитания во взаимодействии с семьёй, чья роль в данном процессе бесценна. Семья является источником основ социализации. Л.С. Выготского уделял семейному воспитанию важную роль в социализации ребенка. В своих работах ученый отмечал, что именно семья обеспечивает ребенку наиболее естественные и комфортные условия для формирования навыков социализации [1].

Изучением вопросов патриотического воспитания занимались педагоги и психологи, такие как В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский Н.Ф. Виноградова, А.Д. Жариков, Крупская, Л.Е. Никонова и др. К.Д. Ушинский заложил основы духовно-нравственного воспитания в российской педагогике. Также большое внимание семейному воспитанию в формировании нравственных качеств детей уделял В.А. Сухомлинский. и считал семью источником любви. При этом любовь к детям должна быть и нежной, и требовательной как заложено в религиозном православном учении [2].

Задачи дошкольного образования связаны сегодня с разработкой нового подхода к развитию личности ребёнка, необходимостью формирования духовно-нравственных качеств у детей дошкольного возраста [3]. Сегодня важно понять, насколько некорректно решается идея приобщения детей к культурным ценностям, традициям многонациональной культуры, какие методы

используют родители и педагоги по воспитанию патриотизма, чувства толерантности у детей в меняющейся поликультурной среде. Анализируя состояние современной воспитательной системы дошкольного образования, мы считаем, что проблема патриотического воспитания, формирования духовно-нравственной компетентности у детей дошкольного возраста требует обновлённого содержания в соответствии с современной социокультурной ситуацией в стране.

Выявленная проблематика темы обусловила изучение различных научных точек зрения. Вопросы патриотического воспитания детей должны решаться в единстве: социум – семья – образовательная организация. Так, П.П. Хороших, И.В. Носко [4] полагают, что для возрождения культуры отдельных наций, этносов и регионов необходим межкультурный и межнациональный диалог. Именно такие цели ставит перед собой образование для накопления положительного опыта социальной коммуникации и понимания роли своей нации, этноса в мировой истории. Ориентиры патриотического воспитания должны быть созвучны с приоритетами национальной политики государства и связаны с формированием правильного отношения ребёнка к другим нациям и народам.

Патриотическое воспитание, как считают Н.А. Шепилова, О.В. Пустовойтова, Л.А. Яковлева [5], ставит перед образованием и социумом главные задачи, связанные с воспитанием граждан правового демократического, социального государства. Главными критериями патриотичности выступают при этом уважение прав и свободы личности, проявление нравственности, национальной и религиозной терпимости.

Многие исследователи отмечают имеющиеся нарушения в процессе национально-культурной идентичности. Так, Н.А. Шинкарёва [6] выделяет некоторые факторы, влияющие негативно на данный процесс. В частности, автор говорит об изменении ценностных ориентиров людей, наблюдается отрыв от национальной культуры, истории народа. Всё это влияет на духовную жизнь народа, лишённую опыта поколений. Задача педагогов в данной ситуации обращена на повышение родительской компетентности в вопросах приобщения детей к народной культуре. Сотрудничество с семьями воспитанников сегодня может быть решено в русле построения единого социокультурного пространства. В нашем понимании данную проблему можно решить при установлении корпоративной культуры педагогов дошкольной образовательной организации с семьями воспитанников, а также в организации диалога многонациональных культур.

Вопросы, связанные с ролью семьи в процессе духовно-нравственного воспитания изучает И.П. Истомина

[7]. Автор говорит о том, что все религии определяют семью через Божественное начало и относят к основной ячейке государства. Таким образом принятие ценностей семьи с позиции принадлежности к определённой религии становится актуальным и востребованным. Кроме того, при взаимодействии с многонациональными семьями воспитанников вне зависимости от религиозной принадлежности становится возможным культивировать модель современной семьи, принадлежащей к разным нациям. Данное взаимодействие будет обеспечено пониманием и принятием семейных духовно-нравственных ценностей семьи каждого воспитанника группы. Роль образовательной организации заключается в обеспечении гармоничного, толерантного и дружеского пребывания детей разных национальностей в одном коллективе. Члены семей разных национальностей должны научиться уважать социокультурный и религиозный опыт Российского государства, жить вместе одной большой семьёй, показывая пример детям.

А.Р. Батыршина [8], в вопросах о роли семьи обращает внимание на наличие различного психологического климата в семьях. Дети, воспитывающиеся в семьях с благоприятным психологическим климатом, впитывают в себя характер поведения членов семьи. Эти семьи отличаются сплочённостью, чувством любви друг к другу, желанием оказать помощь, защитить. Эмоциональный положительный настрой членов семьи позволяет решать совместно семейные жизненные ситуации, организовывать семейный досуг, устанавливать социальные контакты, активно участвовать в историческом развитии социума.

При рассмотрении вопросов патриотического воспитания следует обратить внимание на концептуальную идею использования разнообразных культуротворческих направлений, влияющих на эффективность данного процесса. Среди рассмотренных нами в рамках научной статьи культуротворческих направлений следует выделить следующие направления: культурные практики, краеведение, туризм, музейная педагогика, художественная литература, устное народное творчество, музыкальный фольклор, народные игры, церковное искусство, народные сказки, проектная деятельность.

Н.В. Кондрашова [9] предлагает использовать культурные практики, как средство духовно-нравственного воспитания детей. Автор подчеркивает необходимость воспитания гуманных чувств и отношений у детей. Именно в дошкольном возрасте дети искренне умеют сочувствовать, сопереживать, разделять радость, не завидовать, доверять, делать добро. Воспитательный потенциал совместных творческих дел способствует обогащению социального и нравственного опыта детей дошкольного возраста. Дети учатся анализировать поступки героев, давать оценку своим действиям, при-

обретая при этом смысл таких понятий, как гуманизм, долг, честь, взаимовыручка. Соглашаясь с автором, мы считаем, что творческая деятельность детей в процессе культурных практик является эффективным средством патриотического воспитания. На практике в работе с детьми дошкольного возраста нами используются следующие креативные практики:

- досугово-развлекательная (спортивные досуги, литературно-музыкальные гостиные, поэтические вечера, праздничные концерты);
- продуктивная (изобразительная, декоративно-прикладная, дизайнерская, моделирование);
- творческая (коллективное музицирование, пение, импровизационные движения);
- музейная (виртуальные экскурсии, исторические квесты, организация музея).

И.Э. Куликовская [10] в своих исследованиях уделяет внимание процессу духовно-нравственного самоопределения ребёнка, который начитает закладываться с дошкольного возраста. Сказочные герои для дошкольников являются значимыми и служат идеалом, ориентиром в выборе целей и способов поведения, ценностей и смыслов жизни. В старшем дошкольном возрасте у детей формируются социально опосредованные ценности и ценностно-смысловая картина мира.

Изучая вопросы патриотического воспитания детей Д.А. Гусев [11] предлагает ориентироваться на формирование у детей образа Малой Родины, месте проживания дошкольника. Автор предлагает использовать в работе с детьми патриотической направленности материалы краеведческого характера, достижения родного края, известных людей. При знакомстве детей с историческим путём малой родины педагоги прививают в детях привязанность к родному краю и заинтересованность к его истории и судьбе.

Среди средств патриотического воспитания И.А. Галкина [12] и другие авторы выделяют многообразие жанров художественной литературы. Использование пословиц, поговорок, стихотворений, потешек, сказок, былин, рассказов и т.д. позволяет сформировать представление о истории, традициях родного края. Знакомство детей с символикой страны и города оставляет глубокие впечатления гордости за свою Родину, свой народ. Среди педагогических условий патриотического воспитания детей также авторы выделяют следующие условия:

- создание развивающей предметно-пространственной среды (патриотический центр, центр литературной книги);
- обращение к художественной литературе при комплексно-тематическом планировании: «Детский сад», «День защитника Отечества», «День Победы»;

- синтез интеллектуального, чувственно-эмоционального и действенно-практического компонентов (узнавать-созерцать-созидать);
- организация творческой деятельности с публичным выступлением (проекты, праздники и развлечения, театрализованная деятельность, выставки, конкурсы).

Как полагает П.С. Крюков [13], фундаментом и ядром нравственно-поведенческих культурных норм и ценностей выступает фольклор, национальная культура российского народа. Фольклор – это источник народной мудрости, он наполняет положительной энергией взаимоотношения людей, влияет на формирование характер человека. Музыкальный фольклор, созданный народом в процессе жизни с давних времён, играл важную роль в становлении национального духа, воспитании патриотизма, гражданственности, эмоциональной сферы у детей. Сказочная энергетика народных мелодий, прибауток, потешек оказывала влияние на формирование у детей эстетических чувств и оценок.

Интересной, на наш взгляд, представляется научная позиция по патриотическому воспитанию В.И. Колесова и других авторов [14], при обращении к здоровьесберегающим технологиям исследователи обращают отдельное внимание авторов на народную игру. Народная игра как область воспитания оказывает воздействие на характер отношений к традициям своего народа, своим друзьям, родственникам. В подвижных народных играх формируется командный дух, воспитываются социальные качества, развивается физическое здоровье. Использование народных игр в воспитательно-оздоровительной работе способствует формированию здорового образа жизни, ответственного отношения к своему здоровью. Обращение к таким играм создаёт условия для формирования здоровьесберегающих компетенций у детей дошкольного возраста.

Продолжая анализ исследований на тему патриотического воспитания Т.А. Фоменко [15] полагает, что реализация духовно-нравственного воспитания детей интегрируется с художественно-эстетическим воспитанием, поскольку сила искусства и специфика видов искусства способны воздействовать на человека уникальными художественными средствами. Воздействие словом, звуком, движением, красками улучшают физическое, умственное и душевное состояния детей. Художественные средства играют роль в гармонизации межличностных взаимоотношений, гармонизации своего внутреннего «Я». Формирование эстетического отношения к жизни, эстетического восприятия и познания художественно-эстетических явлений, овладение знаниями художественно-эстетической культуры являются основами духовно-нравственного воспитания детей.

При анализе последних публикаций, в которых рассматриваются вопросы духовно-нравственного воспитания детей, привлекает научная позиция М.Е. Селивановой [16], которая перспективным направлением развития духовной культуры подрастающего поколения считает церковное искусство, в частности приобщение детей к православному колокольному звону. В этой связи автор отмечает связь традиций церковного колокольного звона с отечественной историей, с церковными праздниками России. Слушание колокольного звона имеет коррекционно-воспитательное значение, развиваются слуховые представления о музыкальной акустике, о темпо-ритмической организации. Колокольный звон сопровождал жизнь народа, сопровождая человека в горе и радости, выражая спокойствие или торжество.

В контексте изучения темы следует обратить внимание на исследования Л.В. Сокорутовой [17] по использованию в процессе духовно-нравственного воспитания детей самобытной философии народной педагогики, в частности, использование народных сказок Севера. Необходимость обращения к сказкам северных народов автор видит в развитии ментальной, духовной, морально-эстетической натуры человека. Именно народный идеал, образ-мечта, принадлежащие к нации, этносу, народу лежат в основе народной педагогики. Сказки обогащены национально-региональной спецификой, природно-географическими, историческими и религиозными особенностями. В сказках закодирована вся система ценностей данного этноса, при понятии которых ребёнок постигает жизненные смыслы: любовь к близким, уважение к людям, отчему краю, Родине.

Научные положения учёных являются фундаментом для разработки новых концепций с учетом современных социальных преобразований и трансформаций. Приоритетными идеями выступают переоценка ценностей, гармонизация «личного» и «коллективного», общественный характер воспитания. Теоретический анализ научных изысканий подтверждает актуальность данного исследования. Значимость разнообразных культур творческих направлений в процессе патриотического воспитания оказывает воздействие на формирование духовно-нравственных компетенций у детей.

Методология

Концептуальные изменения воспитательной системы дошкольного образования в решении вопросов патриотического воспитания детей выявили необходимость поиска методологического основания. Мы полагаем в исследовании в качестве методологической основы использовать синтез аксиологического и культурологического подходов. Решение исследуемой проблемы с позиции аксиологического подхода мы находим в иссле-

дованиях Е.В. Бондаревской, Б. Гершунского, М.Г. Казакиной, В.А. Слостенина, Е. В. Швецово́й и др.

Мы полагаем, что модернизация воспитательной системы по сформированности духовно-нравственных компетенций у детей дошкольного возраста должна осуществляться в единстве с семейным воспитанием, сохранением ценностей и традиций как компонента культурного и поликультурного пространства. Толерантное отношение к многонациональной культуре выступает мерой эстетической нравственности, чувством и уважения других наций, верований, культур. Родители и педагоги в процессе патриотического воспитания детей играют важную роль создателей духовных и семейных ценностей. Воспитание гражданина и патриота, уважающего свою Родину, край, проявляющего чувство любви к своей семье, умеющего гордиться достижениями своего народа становится приоритетным направлением в воспитании и образовании. В этом видится нам путь дальнейшего прогресса человечества.

Вслед за мнением Е.В. Швецово́й [18] полагаем, что патриотическое воспитание детей должно осуществляться с опорой на аксиологический подход. Ценность автор понимает, как критерий совершенства, преобразующую силу, возвышающую значение универсальной деятельности. Только знания в границах аксиологического контекста обеспечивают оценочно-ориентационный выбор подрастающего поколения, что является основой воспитания. Ценностный подход выступает базой для обогащения образа мира ребенка, формирования жизненной позиции [19].

Вопросы реализации культурологического подхода в образовательном процессе нашли отражение в исследованиях В.И. Андреевой, Е.В. Бондаревской, Н.Е. Щурковой и др. Культурологический подход обозначает базовые ценностные ориентиры, представленные в культуре своего народа. Использование культурологического подхода в рамках нашего исследования предполагает диалог культур и интеграцию искусств и видов детской творческой деятельности. Приобретаемые способы коммуникации в коллективном творческом взаимодействии, новые знания, впечатления ребёнок способен самостоятельно оценить и применить в жизни, опираясь на семейный опыт.

Культурологический подход воссоздаёт разнообразные модели общения людей, играет роль в формировании коммуникативной компетенции. При этом акцентируется внимание на поликультурное воспитание детей, многонациональную толерантность участников воспитательно-образовательного процесса. Мы считаем, что через культурологический подход в поликультурной среде осуществляется процесс патриотического воспитания по передаче духовного и культурного опыта чело-

вечества посредством преемственности между поколениями [20].

Результаты

Авторами выявлено методологическое основание патриотического воспитания детей дошкольного возраста и его перспективного развития на основе аксиологического и культурологического подходов. Данное положение является основным ориентиром модернизации воспитательной системы дошкольного образования в области социально-коммуникативного развития по формированию духовно-нравственной компетентности детей. Следовательно, задачи дошкольной образовательной организации и семьи должны быть направлены на обновление содержания патриотического воспитания детей в поликультурной среде. Подводя итог изучению данной проблемы, необходимо выделить основные духовно-нравственные компетенции детей, сформированные в процессе патриотического воспитания. Значимыми являются следующие компетенции: способность идентифицировать себя с определённым этносом, культурой, народом, родом; осознание ребёнком своей роли в социуме; способность толерантно воспринимать и давать оценку многонациональной культуре и её проявлениям. При этом актуализирована роль семьи в воспитании будущего гражданина и патриота в поликультурной среде. Ориентация на доброжелательность и уважительность в отношениях друг к другу, независимо от расовых и национальных различий необходима сегодня для успешной социализации ребёнка в многонациональном социуме.

Учитывая точки зрения учёных, мы считаем, что патриотическое воспитание вызвано процессами трансформации общества, изменением ценностных и мировоззренческих установок, изменением границ по-

ликультурного пространства, миграцией населения, интеграцией этноса, потребностью сохранения семейных ценностей и культуры народов. Процесс патриотического воспитания ребенка вызывает научный интерес в сфере разных наук. Акцентируется внимание на роли семьи и дошкольного образовательного учреждения в процессе формирования духовно-нравственных качеств ребёнка.

Выводы

Подводя итог изучению данной проблемы, необходимо сделать следующие выводы: определены проблемы социокультурных процессов на современном этапе; выявлены задачи патриотического воспитания детей дошкольного возраста в социокультурной среде; обозначены методологические основания изучения данной темы. Таким образом, модернизация воспитательной системы дошкольного образования заключается в единстве основных направлений: социум-семья-образовательная организация с учётом изменяющейся социокультурной ситуации. Сегодня система дошкольного образования выполняет своевременную миссию по воспитанию будущих граждан российского государства, патриотов и защитников отечества, которые в будущем будут демонстрировать мощь Российской Федерации на международной арене. Поликультурная среда создаёт условия для межнационального и международного уровней коммуникации, где политические интересы страны, будут представлять наши сегодняшние воспитанники. От того, как на этапе дошкольного детства будут сформированы у детей духовно-нравственные компетенции и чувство патриотизма к своей Родине, будет зависеть мирное будущее и величие нашего государства. Авторская позиция отражает основные требования современного социума и образования и может рассматриваться как одно из положений в изучении данной темы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М.: АСТ, Астрель, Люкс, 2005. — 671с.
2. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека: этика коммунистического воспитания / В.А. Сухомлинский. — Москва: Педагогика, 1990, 66 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. Москва: ТЦ Сфера, 2014. 96 с.
4. Хороших П.П. Психолого-педагогический базис патриотического воспитания старших дошкольников / П.П. Хороших, И.В. Носко // Современное образование. 2018. № 2. С. 68–72.
5. Шепилова Н.А. Изучение профессиональной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации в области патриотического воспитания дошкольников / Н.А. Шепилова, О.В. Пустовойтова, Л.А. Яковлева // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2023. Т. 15. № 1. С. 80–87.
6. Шинкарёва Н.А. Особенности методической готовности педагогов дошкольной организации к ознакомлению детей с истоками народной культуры / Н.А. Шинкарёва // Азимут научных исследований: педагогика и психология // 2023. Т. 12. № 4(45) e-ISSN: 2712–8474; p-ISSN: 2309–1754. С. 170–173.
7. Истомина И.П. К. сотрудничество образовательной организации с семьями обучающихся, как условие духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения России / И.П. Истомина, И.Д. Мехдиева // Мир науки. 2017. Т. 5. № 2. С. 20–28.
8. Батыршина А.Р. Семья как социально-психологический феномен: теоретико-психологический аспект / А.Р. Батыршина, И.И. Шарафиева // Научно-практический журнал «Гуманизация образования». 2023. № 1. С.137-146.
9. Кондрашова Н.В., Мьялкина В.А. Воспитание гуманных чувств как одна из важных задач духовно-нравственного воспитания дошкольников в совре-

- менном детском саду / Н.В. Кондрашова, В.А. Мьялькина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 15. С. 1691–1695.
10. Куликовская И.Э. Духовно-нравственное воспитание ребенка-дошкольника: атрибутивные характеристики / И.Э. Куликовская // Вестник луганского государственного университета имени Тараса Шевченко. 2016. № 1. С. 26–37.
 11. Гусев Д.А. Малая родина в патриотическом воспитании дошкольников / Д.А. Гусев, К.В. Васильева // Молодой ученый. 2014. № 21.1 (80.1). С. 170–173.
 12. Галкина И.А. Педагогические условия патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста / И.А. Галкина, Н.А. Шинкарева, Л.А. Кананчук // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2022. Т. 11. № 3(40) С.10–16.
 13. Крюков П.С. Музыкальный фольклор как средство формирования духовно-нравственных ценностей младших школьников / П.С. Крюков // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2023. Т. 12. № 2(43) e-ISSN: 2712–8474; p-ISSN: 2309–1754.
 14. Колесов В.И. Здоровьесберегающие технологии в патриотическом воспитании дошкольников / В.И. Колесов, О.А. Сабодаш, И.А. Кузнецова // Теоретические и прикладные аспекты развития сферы рекреации и туризма. № 4 (20) 2023. С. 21–29.
 15. Фоменко Т.А. Эстетическое воспитание как целенаправленный и систематический процесс духовно-нравственного воспитания / Т.А. Фоменко // Актуальные вопросы современной науки и образования. сборник статей XIV Международной научно-практической конференции. В 2 частях. Пенза, 2021. С. 187–192.
 16. Селиванова М.Е. Духовно-нравственное воспитание и развивающее обучение дошкольников посредством приобщения детей к искусству колокольного звона / М.Е. Селиванова // Евразийский союз ученых. 2020. № 5–8 (74). С. 50–52.
 17. Сокурова Л.В. Сказки народов севера как средство духовно-нравственного воспитания младших школьников / Л.В. Сокурова, Л.В. Габышева // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68–1. С. 265–270.
 18. Швецова Е.В. Структурно-содержательная модель патриотического воспитания дошкольников и младших школьников / Е.В. Швецова // Образование и саморазвитие. № 4 (10), 2008. С.197–203.
 19. Бехтерева Е.Н. Проблема формирования нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста / Е.Н. Бехтерева // Актуальные проблемы дошкольного образования: Сборник статей XVIII Международной научно-практической конференции, Челябинск, 23–24 апреля 2020 года. – Челябинск: ЗАО "Библиотека А. Миллера", 2020. – С. 58–64.
 20. Галянт И.Г. Организация креативных практик в социокультурном пространстве детей / И.Г. Галянт // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2020, №3 (156). С.35–45

© Галянт Ирина Геннадьевна (galyantig@cspu.ru), Бехтерева Елена Николаевна (bekhterevaen@cspu.ru),
 Евтушенко Ирина Николаевна (evtushenkoin@cspu.ru), Терещенко Марина Николаевна (tereshenkomn@cspu.ru),
 Колосова Ирина Викторовна (kolosovaiv@cspu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБРАЗОВАНИИ: АСПЕКТЫ ВНЕДРЕНИЯ

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION: IMPLEMENTATION ASPECTS

E. Gurova
R. Krushanova
I. Kuznetsova

Summary: The article is devoted to the problem of implementing artificial intelligence technologies in education. The relevance of the problem is due to the change in public demand for education associated with the development of artificial intelligence technologies, the digital economy and high-tech production. The implementation of artificial intelligence technologies occurs in the context of digital transformation of education and personalization of the educational process. These processes allow implementing innovative projects using information technology, electronic and digital teaching aids, virtual reality technologies and AI. The risks and limitations of the implementation of artificial intelligence technologies in education are determined, which are associated with the security of the information environment, with a decrease in the personal component in the teacher-student relationship system. A conclusion is made about the positive aspects of the implementation of artificial intelligence technologies, which include increasing the efficiency of educational process management, the quality of the information and educational environment, information and digital tools and teaching technologies, increasing the openness and quality of learning.

Keywords: digital transformation of education, electronic and digital teaching aids, virtual reality, artificial intelligence, personalized learning.

Гурова Елена Валерьевна

кандидат педагогических наук, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский университет науки и технологий»
gull69@mail.ru

Крушанова Раушания Радиковна

кандидат философских наук, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский университет науки и технологий»
r.krushanova@mail.ru

Кузнецова Инна Владимировна

кандидат педагогических наук, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский университет науки и технологий»
kinna3103@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена проблеме внедрения технологий искусственного интеллекта в образовании. Актуальность проблемы обусловлена изменением общественного запроса к образованию, связанного с развитием технологий искусственного интеллекта, цифровой экономики и высокотехнологичного производства. Внедрение технологий искусственного интеллекта (ИИ) происходит в условиях цифровой трансформации образования и персонализации образовательного процесса. Данные процессы позволяют реализовывать инновационные проекты с применением информационных технологий, электронно-цифровых средств обучения, технологий виртуальной реальности и ИИ. Определены риски и ограничения внедрения технологий искусственного интеллекта в образование, которые связаны с безопасностью информационной среды, с уменьшением личностного компонента в системе отношений преподаватель – обучающийся. Сделан вывод о положительных аспектах внедрения технологий искусственного интеллекта, к которым относятся повышение эффективности управления образовательным процессом, качества информационно-образовательной среды, информационно-цифровых средств и технологий обучения, повышение открытости и качества обучения.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, электронно-цифровые средства обучения, виртуальная реальность, искусственный интеллект, персонализированное обучение.

Развитие информационного общества, связанное с этим, цифровая глобализация, внедрение технологий искусственного интеллекта в различные сферы жизнедеятельности человека, становление цифровой экономики и высокотехнологичного производства ведут к изменению общественного запроса к целям, содержанию и используемым педагогическим технологиям современного образования. Система образования в настоящее время находится в условиях цифровой транс-

формации, что привело к изменениям информационно-образовательной среды учебных заведений, технологий управления, контроля и оценки качества образовательного процесса, к внедрению информационно-цифровых методов и средств обучения. Все чаще в образовательный процесс внедряются технологии искусственного интеллекта, которые оказывают влияние как на субъектов обучения, так и на образовательную систему в целом. Актуальными становятся вопросы исследования раз-

личных аспектов внедрения технологий искусственного интеллекта в образование.

Реализация технологий ИИ преобразовывает современное образование в мобильную и открытую систему, что способствует становлению новой парадигмы образования. Внедрение в образовательный процесс технологий и методов ИИ стали предметом внимания в научном педагогическом сообществе. Анализируются такие аспекты данной проблематики, как социальные ожидания внедрения технологий ИИ среди субъектов обучения, влияние продуктов ИИ на участников образовательного процесса, различные аспекты технологизации образовательного процесса с использованием инструментов ИИ, применение новейших цифровых платформ в условиях цифровой трансформации образования.

Внедрение технологий ИИ в отечественное образование отвечает современным требованиям общественно-экономического развития страны, что нормативно закреплено в «Национальной стратегии развития ИИ на период до 2030 года» [6]. В содержании Стратегии развития ИИ на период до 2030 года в Российской Федерации намечены планы по увеличению специалистов в области ИИ и в смежных областях профессиональной деятельности. В системе образования к 2030 году должны быть внедрены образовательные программы мирового уровня для подготовки высококвалифицированных специалистов и руководителей в области ИИ. Для решения задач развития ИИ, изложенных в Стратегии, в системе образования необходимы адекватные цифровые мощности, соответствующая финансовая и техническая база, создание многоуровневой системы образования в области анализа данных, ИИ и в смежных областях его применения [6].

Цифровая трансформация образования позволила использовать в образовательном процессе развивающие ресурсы цифровых технологий и персонализировать образовательный процесс. Сегодня в учреждениях отечественного образования на всех его ступенях созданы электронно-цифровая образовательная среда, общедоступный широкополосный доступ к интернету, что позволяет осуществлять образовательную деятельность с огромным массивом данных, включая использование технологий ИИ, инструментов виртуальной реальности [1]. Данные процессы привели к тому, что в образовательной системе в настоящее время реализуются многочисленные инновационные проекты с использованием информационных технологий, электронно-цифровых средств обучения, технологий виртуальной реальности и ИИ. В системе образования внедрены элементы искусственного интеллектуального обучения, в том числе в форме дистанционного обучения, гибридные информационные платформы, осуществлена роботизация ат-

тестационных и оценивающих процедур, используются интерфейсы обучающих компьютерных систем, для которых характерны коммуникативность, интерактивность и персонализация обучения [2].

Внедрение технологий ИИ в образование требует понимания сущности данного понятия. Под искусственным интеллектом (ИИ) понимают «способность интеллектуальных систем и алгоритмов осуществлять творческие функции, традиционно выполняемые человеком [1, с. 81]. В Национальной стратегии развития ИИ на период до 2030 г. ИИ определяется как комплекс технологических решений, который позволяет имитировать когнитивные функции человека (включая самообучение и поиск решений без заранее заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных задач результаты, которые можно сопоставить с интеллектуальными достижениями человека [6]. Технологии ИИ объединяют и «фундаментальные исследования, и перспективные разработки, и прикладные проекты, а также многочисленные технические решения и приложения» [5, с. 10]. Основной задачей ИИ «является интеллектуальное моделирование достижимых познавательных процессов» [1, с. 81].

Определены направления, которые являются перспективными с точки зрения внедрения технологий ИИ в образовании. К таким направлениям относятся:

- обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), для которых необходимо создание специальных условий обучения, включающих адаптивные программы и технологии;
- разработка программ индивидуального образовательного маршрута с учетом образовательных потребностей обучающихся, в том числе и для лиц с ОВЗ;
- система мониторинга и независимого оценивания;
- системы тестирования и обработки результатов; индивидуальная обратная связь;
- интервальное и дистанционное обучение;
- экзаменационное администрирование [2].

Раскроем ряд перспективных направлений использования ИИ в системе образования. Адаптивное и персонализированное обучение подразумевает «определение необходимого обучающего контента под потребности каждого обучающегося с разным уровнем успеваемости, с возможностью отслеживания прогресса в обучении и изменения его траектории в зависимости от результатов» [1, с. 85]. Система автоматического оценивания позволяет автоматизировано провести объективную оценку уровня знаний и компетенций обучающихся, «анализировать информацию о результатах обучения, давать рекомендации, разрабатывать эф-

фективные индивидуальные планы обучения» [1, с. 85]. Внимания заслуживает технология промежуточного обучения с использованием ИИ, при котором специализированная компьютерная программа позволяет обучающемуся «закреплять пройденный материал, определяет, когда он может его забыть и дает рекомендации для повторения» [1, с. 85].

Использование ИИ в образовании имеет как положительные эффекты, позволяющие повысить открытость, доступность и качество обучения, так и свои риски и ограничения. К положительным аспектам внедрения технологий ИИ в образование относится способность обеспечить персонализацию образовательного процесса [7], а также высокое качество обучения с точки зрения формирования информационно-коммуникативных компетенций субъектов обучения, поскольку образовательный потенциал технологий ИИ «заключается в расширении горизонта человеческих возможностей, новизны в преподавании, обучении и исследованиях» [3, с. 64]. В образовательном процессе использование ИИ позволяет повысить результативность взаимодействия субъектов образовательного процесса, создать условия интерактивности обучения и обратной связи в учебном процессе. Технологии ИИ позволяют персонализировать процесс обучения с учетом индивидуальных потребностей и возможностей обучающихся, уровня знаний, умений, способностей и компетенций, осуществлять прогноз успехов или, напротив, рисков процесса обучения для каждого обучающегося [2; 7]. Так, например, на ступени высшего образования внедряются технологии ИИ, в основе которых лежат интегрированная система с применением фреймово-продукционного метода представления знаний, моделирования процесса индивидуального обучения с использованием нейросетевых технологий, что позволяет индивидуализировать образовательный процесс [4]. Платформа на базе ИИ позволяет проводить обратную связь, контролировать результаты обучения, совершенствуя, таким образом, образовательный контент. В аспекте совершенствования образовательных технологий ИИ является инновационным инструментом современных средств обучения, поскольку позволяет интегрировать различные образовательные материалы в единые онлайн-ресурсы, что «позволяет преподавателям составлять образовательный контент из разных ресурсов в единое целое» [2, с. 74].

В системе управления и мониторинга образовательного процесса, контроля и оценки знаний, умений, способностей и компетенций обучающихся и в целом оценки результативности и качества образовательного процесса ИИ уменьшает огромное количество рутинной деятельности, такой как «контроль успеваемости, про-

верки типовых заданий, уровень знаний и подготовки к занятиям» [7, с. 288]. Решение подобных рутинных задач с помощью технологий ИИ позволяют сэкономить временные ресурсы, исключить ошибки, повысить эффективность и качество образования.

Внедрение технологий ИИ в образовательный процесс сопровождается определенными рисками и имеет ряд ограничений. Технологизация образовательного процесса в условиях цифровой трансформации образования меняет систему отношений преподаватель – обучающийся. Использование технологий ИИ в процессе обучения задает определенные алгоритмы такого взаимодействия, что снижает роль личностного компонента взаимодействия между субъектами обучения. Поэтому в настоящее время важно выявлять проблемы ограничений внедрения технологий ИИ в образовании. Другой проблемой является информационная безопасность, конфиденциальность информации, контроль действий ИИ. Необходимы исследования, направленные на определение условий безопасной информационной среды и процесса обучения, изучении роли педагога во взаимодействии с ИИ, на построении успешного взаимодействия в системе педагог - ИИ - обучающийся.

Таким образом, внедрение технологий ИИ в образовательный процесс отвечает современным требованиям общества к системе образования и оказывает значительное влияние на развитие инновационных образовательных технологий обучения. Технологии ИИ в условиях цифровой трансформации образования обеспечивают персонализацию образовательного процесса, позволяют реализовывать образовательные проекты с применением информационных технологий на основе созданной в последние десятилетия информационно-коммуникативной среды учебных заведений. В образовании в настоящее время ИИ широко применяется как элемент образовательных онлайн-программ и онлайн-платформ, что обеспечивает особую интерактивную среду обучения. Основным преимуществом использования технологий ИИ является то, что они могут учитывать индивидуальные особенности процесса обучения каждого обучающегося. К рискам и ограничениям внедрения технологий ИИ в образовании относятся безопасность информационной среды, уменьшение личностного компонента в системе отношений преподаватель – обучающийся. К положительным аспектам внедрения технологий ИИ относятся повышение эффективности управления образовательным процессом, качества информационно-образовательной среды, информационно-цифровых средств и технологий обучения, повышение открытости и качества обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амиров Р.А. Перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта в сфере высшего образования // Управленческое консультирование. – 2020. – № 3. – С. 80–88.
2. Везетиу Е.В., Ромаева Н.Б. Искусственный интеллект как инновационный инструмент внедрения современных средств обучения в образовательный процесс высших учебных заведений // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77–2. – С. 73–77.
3. Давыдова Г.И., Шлыкова Н.В. Риски и вызовы при внедрении искусственного интеллекта в систему высшего образования // Вестник практической психологии образования. – 2024. – Том 21. № 3. – С. 62–69.
4. Корчагин С.А. Анализ тенденций применения технологий искусственного интеллекта в образовательной сфере // Известия Саратовского университета. – 2021. – Т. 21. №. 1. – С. 37–42.
5. Современные образовательные технологии в рамках реализации федерального проекта «Цифровая образовательная среда»: Учебно-методическое пособие / Авт.-сост. Н.Ю. Блохина, Г.А. Кобелева. – Киров: КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области», 2020. – 70 с.
6. Указ Президента РФ от 10.10.2019 № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_335184/
7. Шобонов Н.А., Булаева М.Н., Зиновьева С.А. Искусственный интеллект в образовании // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79–4. – С. 288–290.

© Гурова Елена Валерьевна (gull69@mail.ru), Крушанова Раушания Радиковна (r.krushanova@mail.ru),
Кузнецова Инна Владимировна (kinna3103@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ КЛАССНОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Давидян Нарине Гареновна

Аспирант, Академия психологии и педагогики, Южный
федеральный университет, г. Ростов-на-Дону
ne4toinoe@mail.ru

FEATURES OF EDUCATION OF CITIZENSHIP OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN A POLY CULTURAL CLASS TEAM

N. Davidyan

Summary: The purpose of this article is to identify and describe the ways of formation of citizenship among secondary school students who study in a multicultural classroom environment. The paper describes approaches to the implementation of civic education of schoolchildren, as well as to the interpretation of this term. The author of the article pays special attention to the fact that a multicultural society to some extent complicates the work of a teacher in the implementation of the task of civic education, since it reveals the need to consider the national identity of each member of the student team, which inevitably introduces nuances into the forms and content of the educational activities of a secondary school teacher. As a result of the study, a range of possible effective methods of work in the conditions of a multicultural classroom team for the formation of citizenship among schoolchildren is drawn up. Among them, those are determined that are based on the principles of the development of tolerance and the dialogue of cultures, which affects the content of the teacher's materials. Work in this vein reveals its relevance both within the classroom (through reading and discussing texts on relevant topics, referring to the biographies of authors of different cultural eras and nationalities), and during extracurricular activities with secondary school students (festivals of the dialogue of cultures, visiting memorable places, meeting interesting people).

Keywords: citizenship, patriotism, civic education, multicultural society, secondary school students, educational activities, extracurricular activities.

Аннотация: Целью настоящей статьи является выявление и описание путей формирования гражданской ответственности у обучающихся средней школы, проходящих обучение в условиях поликультурного классного коллектива. В работе описаны подходы к осуществлению гражданского воспитания школьников, а также к интерпретации указанного термина. Автор статьи обращает особое внимание на то, что поликультурный социум в некоторой степени осложняет работу преподавателя в реализации задачи гражданского воспитания, поскольку обнаруживает необходимость учёта национальной принадлежности каждого из членов учащегося коллектива, что неизбежно вносит нюансы в формы и содержание воспитательной деятельности педагога средней школы. В результате исследования оформляется круг возможных эффективных приемов работы в условиях поликультурного классного коллектива по формированию гражданской ответственности в среде школьников. Среди них определяются те, что основываются на принципах развития толерантности и диалоге культур, что оказывает влияние на содержание материалов преподавателя. Работа в данном русле обнаруживает свою актуальность как в рамках классно-урочной (посредством чтения и обсуждения текстов соответствующей тематики, обращения к биографиям авторов разных культурных эпох и национальностей), так и во время внеаудиторной деятельности с обучающимися средней школы (фестивали диалога культур, посещение памятных мест, встречи с интересными людьми).

Ключевые слова: гражданственность, патриотизм, гражданское воспитание, поликультурный социум, обучающиеся средней школы, воспитательная деятельность, внеаудиторные занятия.

Современное российское общество обнаруживает характер поликультурности, сложившейся в силу исторических, политических, экономических и культурно-социальных причин, что неизбежно оказывает влияние на состав микросоциумов, функционирующих в рамках государственных институтов. Поликультурный учащийся коллектив уже не оказывается редким явлением в образовательной практике школы, однако такой характер внутри классной среды детерминирует поиск плодотворных путей к реализации воспитательной деятельности школы. В частности, особенно остро перед преподавательским сообществом встают проблемы реализации задач по гражданскому воспитанию обу-

чающихся в условиях неоднородного (по национальной принадлежности) учащегося коллектива.

Актуальность работы исследования подтверждается приоритетностью названной задачи современного образования, поскольку оформление гражданской позиции личности есть неотъемлемая черта её сформированности. Именно школьные обладают наибольшим потенциалом в развитии индивида, в силу возрастных особенностей оказывающимся подверженным авторитетному мнению учителя. С другой стороны, ранний подростковый возраст характеризуется стремлением школьника к самостоятельности в выборе путей получе-

ния новых знаний, которые не всегда оказываются корректными, содержащими верифицированные сведения [1]. Следовательно, обучающиеся средней ступени образования нуждаются в сторонней поддержке взрослого человека в процессе становления личности, в том числе и формировании гражданской позиции, развитии патриотических чувств.

Такая непростая педагогическая задача становится многократно сложнее в условиях функционирования в рамках одного класса представителей различных национальностей и конфессий, по различного рода причинам осваивающих программы российских школ. Именно поэтому к организации патриотического и гражданского воспитания в рассматриваемых коллективах обращена большая доля исследовательского внимания, что порождает возникновение таких терминов как «поликультурное воспитание» [2] и «поликультурное образование» [3].

Поликультурное воспитание и образование есть составляющие целого - «поликультурного общества», которое может быть рассмотрено, вслед за Н.М. Алибековой, в качестве совокупности представителей различных национальностей, культур и конфессий, основанной на сосуществовании и взаимодействии [4, с. 8]. Следовательно, в качестве поликультурного социума может рассматриваться и учащийся коллектив средней школы.

Таким образом, поликультурный микросоциум призван осуществлять межкультурную коммуникацию, основанную на взаимном уважении сторон, поддержании диалога культур, что подчёркивает необходимость формирования поликультурной компетенций обучающихся, как готовности к осуществлению межкультурного общения, понимания и принятия специфики межкультурного взаимодействия, а также, что оказывается концептуально важным для настоящей работы, умение идентифицировать себя как часть определённой культуры [5, с. 176]. Следовательно, в процессе воспитания, организованном в поликультурном микросоциуме, внимание педагога должно уделяться формированию как толерантного отношения к мировому культурному многообразию (осуществлению межкультурной коммуникации), так и ценностных патриотических ориентаций (приобщению к русской культуре как пространству функционирования поликультурного микросоциума).

Говоря о воспитании патриотических чувств обучающихся, мы должны обратиться к самому термину «гражданское воспитание» во всём накопленном педагогическом исследовательском опыте. В самом общем смысле воспитание гражданственности – это привитие обучающимся нравственных ценностей общества, формирование гражданской позиции, уважения к власти и политическому строю страны, культурным ценностям не только

своего Отечества, но и всего мира [6, с. 83]. Справедливо в данной связи замечание авторов монографии «Общество. Культура. Образование», где фиксируется тот факт, что среди основных компонентов гражданственности оказывается «гармоничное сочетание патриотических, национальных и интернациональных чувств» [7, с. 20].

В основе формирования понятия гражданственности лежат такие категории, как «гражданин», «гражданство», «гражданское служение», «гражданские ценности», «гражданские качества», «гражданская культура», «гражданское воспитание», в данном случае уместно провести исторический экскурс в дефиниции.

Известно, что истоки понятия «гражданственность» можно обнаружить в Древней Греции (V–IV в. до н.э.), где гражданами были те, кто обладал законным правом участвовать в государственных делах. Но гражданами были отнюдь не все: рабы и женщины, в частности, были просто подданными. Для тех, кто получал привилегированный статус гражданина, важной частью этой концепции была идея «гражданских добродетелей» или «добропорядочного гражданина».

Интересны на тот момент демократические принципы Афин, которые влияли, по всей видимости, на формирование гражданственности своей общности. Гражданином здесь считался всякий, кто с полным основанием принадлежал к демосу, к народу, кто был неразрывно и прямо связан с родиной, то есть с землей и прошлым, с историей полиса. Стать им было практически невозможно, им надо было родиться. Гражданственность здесь можно рассматривать скорее, как привилегию, а не как нравственный идеал.

Как мы уже выяснили, термин «гражданственность» первоначально имел иное значение. Появлению его в современном широком понимании предшествовал долгий путь развития государства, только потом возникла концепция гражданственности как жизненной позиции отдельных индивидуумов.

Слово «гражданственность» образовалось от слова «гражданский», которое в свою очередь возникло от лат. *civilis* -цивилизация-понятие, обозначающее единство исторического процесса и совокупность материально-технических и духовных достижений человечества в ходе этого процесса.

В последней трети XVIII в. происходит дальнейшая эволюция понятия цивилизации, а вместе с ним и представления о гражданственности и обществе. Определение общества, данное ему в то время звучит так: трудовой и меновой союз, нацеленный на достижение собственных интересов, но в итоге способствующий приращению общественного богатства.

Мыслители Нового времени Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Кант в своих философских работах исследовали тему развития государства, теории общественного договора, свободы. Ж.-Ж. Руссо считал, что законную силу имеет только та система правления, которая основывается на участии каждого гражданина в решении всех без исключения вопросов, касающихся жизни и благополучия всех членов общества. В его понимании гражданское общество и государство выступают в одном лице. Именно переход от средневековья к Новому времени «ознаменовался вызревaniem гражданского общества и, соответственно, выявлением различий между ним и сугубо государственными институтами». [8, с 41].

С развитием гражданского общества формируется и гражданская культура. Нравственные, правовые, политические, эстетические и иные знания и навыки человека помогают ему осознать свои гражданские права и обязанности и определить свое место и роль в решении задач, стоящих перед обществом. Крайние определения гражданственности характеризуются следующим образом:

Гражданственность – это чувство единства со страной, обществом, оптимизм, любовь к Родине, стойкость в преодолении жизненных трудностей, волевой потенциал в деятельности, опыт преодоления и предупреждения конфликтов, ощущение социальной и национальной полноценности, терпимость -1967 год [9, с 41].

Гражданственность – это интегративный комплекс качеств личности, определяющий ее социальную направленность, готовность к достижению социально значимых, индивидуально необходимых целей в соответствии с имеющимися в обществе, государстве условиями, потребностями и возможностями, принятыми правовыми и моральными нормами – 1978 год [10, с 24].

Гражданственность – это достаточный уровень развития демократического сознания, принятия гражданами демократических ценностей, опыта демократических отношений, готовности к активному участию в управлении государством, к укреплению социальной стабильности, определяет нормы и принципы социально-правового взаимодействия государства, власти с институтами гражданского общества, с отдельными гражданами. Это находит отражение и закрепление в правовых актах – 1985 год [11, с 97].

С тех пор определение «гражданственность», не изменяет свою концепцию в корне, но исследователи всё ещё спорят о деталях. После исторического экскурса мы бы хотели перейти к процессу воспитания гражданственности в поликультурном коллективе.

Трудно подвергается сомнению тот факт, что эффек-

тивность процесса обучения и воспитания в условиях поликультурной среды учащихся во многом зависит от уровня полиэтнической компетенции педагога, непосредственно взаимодействующего с классным коллективом. В сущность указанного понятия исследователи включают обладание преподавателем навыками ведения межкультурного диалога, знаниями исторических фактов и современных реалий жизни других государств и народов, их культурных особенностей [12, с. 79].

Таким образом, собственный опыт в формировании полиэтнической компетентности позволит учителю грамотно подойти к организации гражданского воспитания как комплексного процесса развития патриотических и гражданских чувств к России и одновременно налаживания межкультурного диалога (развития интернациональных чувств).

Итак, основным инструментом в руках педагога по реализации задач гражданского воспитания становится классно-урочная деятельность. Большим потенциалом, как нам кажется, обладает текстовая деятельность, с которой обучающиеся сталкиваются в процессе освоения практически каждой учебной дисциплины. Сведения об истории, экономических и политических преобразованиях, богатого культурного опыта представляют собой богатый источник формирования гражданственности и самоидентификации вы качестве члена российского общества. Симптоматично, что любой изучаемый на уроке текст подвергается анализу, обсуждению, что может оказаться способом налаживания в поликультурном классе межэтнического взаимодействия. В частности, обращение к социальному и культурному опыту обучающихся – представителей различных национальностей, который репрезентируется ими посредством коротких устных сообщений, мини-проектов и презентаций об особенностях жизни в их этнокультурном пространстве. Большими возможностями для реализации такой деятельности обладают предметы гуманитарного цикла (русский язык, литература, история) и эстетического цикла (изобразительное искусство, музыка, мировая художественная культура), а также социально-экономические дисциплины, являющиеся обязательными для освоения в средней школе.

Более комплексно к проблеме осуществления диалога культур представляется возможным подойти в практике проведения тематических классных часов, где в процессе рассмотрения вопросов о толерантности, например, на основе произведений русской и зарубежных литератур, образцов изобразительного и музыкального искусства, изучении государственных символик обучающиеся получают ценную информацию о культурном, социальном, экономическом и политическом многообразии окружающего их полиэтнического мира. Здесь особой актуальностью также обладает этап обсуждения,

обращения к социальному и культурному опыту обучающихся.

Кроме того, развитию гражданской ответственности подчиняется целостно общая деятельность школы, регламентированная в том числе государством. С 1 сентября 2022 года согласно положениям «Стандарта Церемонии поднятия (спуска) Государственного флага Российской Федерации» такое мероприятие еженедельно проводится в средних общеобразовательных организациях [13]. Вынос и поднятие главного государственного символа, а также совместное исполнение гимна способствует ощущению общности, вызывает патриотические чувства, которые становятся основой для формирования гражданской ответственности школьников. Особенно плодотворной, на наш взгляд, становится тенденция сегодняшних школ в предоставлении права участия в знаменитой группе особо отличившимся по различным показателям ученикам, в составе которой может оказаться каждый из обучающихся вне зависимости от его этнокультурной принадлежности. Также к общешкольным мероприятиям, подчинённым цели гражданского воспитания, относятся сложившиеся в ней традиции и обряды (например, возложение цветов к мемориальным доскам и памятникам, концерты, приуроченные к различным памятным датам («День лица», «День школы» и т.п.), посвящённые выдающимся деятелям, чьи имена носят общеобразовательные организации, военно-направленные торжественные действия (например, конкурс строевой песни), а также специализированные мероприятия, развивающие межкультурный диалог (например, «Фестиваль культур»).

Внеклассная деятельность, таким образом, признаётся одним из самых действенных инструментов в реализации целей гражданского воспитания, поскольку не ограничена строго регламентированными временными рамками урока. Поводом к организации внеаудиторного занятия могут оказаться памятные даты истории России, государственные праздники, народно-традиционные действия и т.д. Формы проведения такого рода мероприятий отличаются многообразием: встречи с интересными людьми, концерты и тематические вечера, культурно-досуговая деятельность (выход в театры, музей, художественные галереи, филармонии, консерватории и т.д.), создание клубов и объединений школьников, проведение конференций, круглых столов и т.п. [14, с. 320-321].

Современная педагогическая мысль актуализирует поиск и внедрение инновационных способов и подходов в реализации целей гражданского воспитания. В частности, к таким технологиям можно отнести игровую, которая всегда вызывает живой отклик и заинтересованность в среде школьников. В качестве примера представляется возможным привести квесты, викторины, «мозговые штурмы», которые на сегодняшний день орга-

низируются и с использованием современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) (веб-квесты, онлайн-викторины и т.д.). Также эффективной формой работы признаётся деловая игра, которая может быть посвящена вопросам права, проблемам межнациональной розни и т.п. Одной из перспективных идей в развитии гражданского самосознания школьников становится создание школьных информационных центров, которые функционируют в Интернет-пространстве на базе современных социальных сетей (ВКонтакте, Одноклассники), а также мессенджеров, позволяющих организовывать групповые сообщества (каналы). В них школьники получают возможность выступить в роли журналистов, обратиться к насущным проблемам страны и города, высказывая собственную точку зрения, анализируя существующие подходы к решению поднятых вопросов. Преподаватели в рамках такой деятельности выступают в качестве руководителей, а также осуществляют поддерживающую функцию в корректировке и верификации информации, предложенной для публикации обучающимися.

Следует отметить, что развитие информационных технологий, доступность цифровых ресурсов также обогащает воспитательный процесс школы за счёт использования возможностей посещения памятных мест страны и города в режиме онлайн, проведение виртуальных экскурсий, а также установления дистанционного диалога с интересными людьми. В школьной практике реализует межкультурное общение с обучающимися средних школ из других стран с целью обмена научным и творческим опытом.

При работе в поликультурном классе особую актуальность показывают индивидуальные формы внеклассной деятельности, выстроенные на принципах проектно-исследовательских технологий. Их роль в развитии личности подрастающего поколения действительно велика, поскольку рамки названного образовательного подхода позволяют подключать огромный тематически разнообразный пласт информации, необходимый для исследовательского анализа. Это могут быть сравнительно-сопоставительные работы на языковом, правовом, историческом или политическом материале (в случае исследовательской деятельности с обучающимися – представителями инокультур).

Основные результаты исследовательских проектов, а также тематические информационные сообщения могут быть использованы в качестве оформительских материалов для классных стендов и досок. Такой подход в организации учебного пространства также оказывает положительное влияние на уровень сформированности гражданского самосознания школьников.

Таким образом, повысить уровень сформированно-

сти гражданственности в среде поликультурного микро-социума, функционирующего в средней школе, представляется возможным за счёт:

- использования учителями потенциала преподаваемых ими учебных дисциплин в целях формирования гражданской идентичности обучающихся, с одной стороны, и развития интернациональных чувств – с другой, в том числе и посредством применения ИКТ;
- учёта особенностей национального и культурного состава класса в организации деятельности по реализации задач гражданского воспитания;
- вовлечения в классно-урочную и внеаудиторную деятельность, охватывающую как отдельный учебный коллектив, так и всю школу в целом, как можно большего числа обучающихся, в том числе и обнаруживающих национальные различия;

- поощрения стремления школьников к участию в общественных организациях, создаваемых на базе образовательного учреждения, их активное включение в деятельность объединений;
- привлекать к написанию сценариев, к решению организационных моментов в подготовке и проведении общешкольных и внутри классных внеаудиторных мероприятий;
- расширять тематику проектно-исследовательских технологий, применяемых в образовательном процессе посредством включения анализа вопросов, требующих сопоставительного анализа языковых, политических, социальных и культурных достижений различных государств;
- уделять внимание информационному оформлению классного пространства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Суворова Е.В. Комплекс организационно-педагогических условий как основа коррекции негативных тенденций в развитии личности подростков / Е.В. Суворова, Т.Л. Ахметзянова, Е.С. Потрикеева // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27589> (Дата обращения: 22.11.2022 г.).
2. Сумина С.И. Поликультурное воспитание обучающихся основной школы в интерактивной образовательной среде // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования, Челябинск, 15–25 февраля 2022 года. – Челябинск: ООО «Край Ра», 2022. – С. 389–392.
3. Муртазаева Э.М. Поликультурное образование в школе: методолого-теоретический аспект // Январские педагогические чтения. – 2021. – № 7 (19). – С. 87–91.
4. Алибекова Н.М. К вопросу о поликультурном обществе // Вестник Челябинского государственного университета. Серия: Филологические науки. – 2018. – № 4 (414). – Вып. 112. – С. 7–14.
5. Белая О.П., Оноприенко А.В. Поликультурная компетентность в структуре профессиональной подготовки журналиста // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2020. – № 2 (77). – С. 174–180.
6. Рахматулина Б.Р. Воспитание гражданственности как актуальная социальная проблема современного общества // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2019. – № 2 (238). – С. 81–85.
7. Общество. Культура. Образование: монография. Книга 2 / под общ. ред. В.П. Старостина. – М.: Издательский дом Академии Естествознания, 2016. – 168 с.
8. Гаджиев К.С. Политическая наука // Пособие для преподавателей, аспирантов и студентов гуманитарных факультетов. – 1994 – С. 41–48.
9. Филонов Г.Н. Гражданское воспитание: реальность и тенденции развития // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 24–29., Гурова Р.Г., Кокорина Е.И. О воспитании гражданских качеств у учащихся // Сов. педагогика, 1978. – № 5. – С. 24–28.
10. Алексеев С.С. Гражданином быть обязан: Основы правовых знаний для юношества. – Свердловск: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1985. – 174 с., Красин, Ю.А. Долгий путь к демократии и гражданскому обществу // Полис. – 1992. – № 5–6. – С. 97–105.
11. Куликова Т.И. Содержание полиэтнической компетентности классного руководителя в условиях поликультурной образовательной среды // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 4 (1) – С. 78–82.
12. Стандарт Церемонии поднятия (спуска) Государственного флага Российской Федерации (утверждён Министром просвещения Российской Федерации от 6 июня 2022 года) [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/e239a819cc2c48e4c548d679e6a64edc/download/5066/> (дата обращения: 22.11.2022).
13. Жилинская М.С., Иванова Е.А. Пути и способы формирования российской гражданской идентичности у школьников // Научные исследования и инновации. – 2021. – №4. – С. 319–327.
14. Кон И.С. Социология личности. – М.: Просвещение, 1967. – 368 с.,
15. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Аксиологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С. 218.

© Давидян Нарине Гареновна (ne4toinoe@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

PREPARATION OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS FOR PRACTICAL ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF NETWORK INTERACTION

**N. Dildina
E. Bystray
B. Artemenko
I. Kolosova
N. Permyakova**

Summary: The article presents the results of the study of the problem of training students at pedagogical universities for practical activities in the conditions of network interaction. The relevance of training qualified teaching staff is revealed, the definition of network interaction and its importance in the educational sphere is given. One of the effective ways to prepare future teachers is the creation of a volunteer organization to involve students in the activities of the kindergarten, the implementation of their educational, creative potential and self-determination. The tool for determining the effectiveness of student training was «Diagnostics of socio-psychological attitudes of the individual in the motivational-need sphere» by O.F. Potemkina, which allows you to determine specific socio-psychological priorities, which makes it possible to design activities in accordance with the results obtained and the specific conditions of the real educational process.

Keywords: training of future teachers, preschool educational organization, network interaction, practical activities.

Дильдина Наталья Александровна

Старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск
dildinana@cspu.ru

Быстрой Елена Борисовна

Доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск
bistraieb@cspu.ru

Артемченко Борис Александрович

Кандидат биологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск
artemenkoba@cspu.ru

Колосова Ирина Викторовна

Кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск
kolosovaiv@cspu.ru

Пермякова Надежда Евгеньевна

Кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск
permyakovane@cspu.ru

Аннотация: В статье представлены результаты исследования проблемы подготовки студентов педагогических вузов к практической деятельности в условиях сетевого взаимодействия. Раскрыта актуальность подготовки квалифицированных педагогических кадров, дано определение сетевого взаимодействия и его значения в образовательной сфере. Одним из эффективных способов подготовки будущих педагогов предложено создание добровольческой (волонтерской) организации с целью вовлечения студентов в деятельность детского сада, реализации их учебного, творческого потенциала и самоопределения. Инструментарием определения эффективности подготовки студентов выступила «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О.Ф. Потемкиной, позволяющая определить конкретные социально-психологические приоритеты, что дает возможность проектировать деятельность в соответствии с полученными результатами и конкретными условиями реального образовательного процесса.

Ключевые слова: подготовка будущих педагогов, дошкольная образовательная организация, сетевое взаимодействие, практическая деятельность.

Современные социально-экономические условия ставят перед высшей школой задачу подготовки высококвалифицированного, компетентного, конкурентоспособного специалиста для работы в дина-

мично меняющихся условиях, достаточно мобильного и гибкого, чтобы самостоятельно и творчески решать профессиональные и нетрадиционные задачи, готового к постоянному росту и саморазвитию. Одним из факто-

ров успешности в подготовке специалистов для системы образования сегодня выступает организация сетевых образовательных консорциумов между организациями профессионального и общего образования [2, 5].

В ретроспективном плане впервые о сетевом взаимодействии в системе образования разговор пошел в 1970–1980 гг. Началом формирования концепции сетевого взаимодействия стала популяризация идеи «сетевого общества» М. Кастельса [6]. В российской системе образования идея сетевого взаимодействия впервые возникает в исследованиях А.И. Адамского в конце 1990-х гг., который определил «образовательную сеть» как «совокупность субъектов образовательной деятельности, предоставляющих друг другу собственные образовательные ресурсы с целью повышения результативности и качества образования друг друга, а образовательная сеть предусматривает наличие как вертикальных, так и горизонтальных связей образовательного учреждения» [1].

Разделяя точку зрения ученых С.П. Анисимовой и др. [3], Елисейевой А.А. [5], Клещевой И.В. [7], Новиковой Г.П. [9], Халудоровой Л.Е. [10] и др. сетевое взаимодействие в сфере образования мы рассматриваем как систему связей между образовательными, общественными организациями и представителями общественности для эффективного взаимовыгодного партнерства и сотрудничества, реализации инновационных проектов, программ, решения перспективных задач и достижения общих целей.

Потребность образовательных организаций в сетевом взаимодействии определяется несколькими моментами: возможностью решения различных образовательных задач, ранее недоступных отдельному образовательному учреждению; генерацией новых условий обмена ресурсами, потенциалом и т.д. для роста и развития организации.

Сетевое взаимодействие образовательных организаций способствует решению задач повышения качества подготовки студентов как будущих специалистов; формированию необходимых в профессиональной деятельности компетенций; разработке и внедрению новых образовательных программ; большей вовлеченности студентов и преподавателей в образовательный процесс и жизнедеятельность дошкольной образовательной организации; повышению процента трудоустроенных по специальности выпускников университета; привлечение дополнительных ресурсов. Все это позволяет обеспечить единство образовательного пространства и подготовку специалистов, востребованных на рынке труда.

Сегодня одной из детерминант системы образования

является принцип непрерывности. Он предоставляет возможность создания сетевых форм организации образовательного процесса в триаде «профессиональное образование – общее образование – дополнительное образование». В контексте нашего исследования мы рассматриваем только взаимодействие «вуз – детский сад», которое чаще всего реализуется в проведении ряда мероприятий преподавателями вуза с коллективами детских садов и организацией практик студентов на их базе. Это не в полной мере раскрывает возможности сетевого взаимодействия и недостаточно стимулирует будущих специалистов к профессиональной деятельности.

В качестве одного из векторов сетевого взаимодействия, способствующего более эффективной подготовке студентов, может выступать привлечение их к добровольческой (волонтерской) деятельности в дошкольных образовательных организациях. Данная деятельность предполагает добровольное участие студентов в жизни детского сада, свободу в выборе образовательной деятельности, реализацию их учебного, научного, творческого потенциала в сочетании с образовательными потребностями самих студентов и возможностей детских садов. Волонтерская работа может быть реализована посредством организации совместных мероприятий с учетом пожеланий родительской общественности («ГТО для дошкольников», «Подготовка детей к школе», «Легоконструирование и робототехника для дошкольников»), возможностей преподавателей вуза и студентов («Создание экологической тропы в ДОО», «Организация виртуальных экскурсий для дошкольников»), в рамках формирования основ патриотизма и гражданской ответственности («День Победы», «День России», «День защитника Отечества»), с учетом регионального компонента и знакомства с культурой регионов Российской Федерации («День металлурга», «Народы Южного Урала», «Национальный орнамент в изобразительном искусстве народов Средней Азии»). При этом существенным преимуществом остается контроль уровня подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности, осознанность выбора профессии.

Наша экспериментальная работа заключалась в использовании таких методов, как анализ научной литературы по проблеме подготовки студентов к профессиональной деятельности, беседа, диагностика уровня сформированности мотивации к волонтерской деятельности (диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной [8]).

Целью организации исследования была педагогическая оценка сформированности мотивации студентов вуза к волонтерской деятельности на базе дошкольных образовательных организаций в рамках сетевого взаимодействия «вуз – детский сад» на основании определе-

ния значимости социально-психологических установок. Под понятием «социально-психологические установки» подразумевается состояние психологической готовности, которая формируется на основе личностного опыта и оказывает непосредственное влияние на возможные реакции человек, при том, что «установка» в данном контексте рассматривается как готовность к определенному поведению в конкретной ситуации [11]. Таким образом, посредством данной диагностики мы можем определить готовность студентов к общественной деятельности, важность социальных мотивов.

В качестве респондентов выступили студенты 4–5 курсов факультета дошкольного образования в количестве 47 человек, которые в ходе обучения прошли учебные и производственные практики: учебная практика (по охране и укреплению здоровья детей), учебная практика (по организации самостоятельной творческой деятельности детей), учебная практика (общественно-педагогическая (организация взаимодействия с семьей)), производственная практика (педагогическая в качестве воспитателя дошкольной образовательной организации), производственная практика (проектно-технологическая (в группах раннего возраста)), производственная практика (педагогическая (проектная в дошкольной образовательной организации)), производственная практика (педагогическая (научно-методическое сопровождение дошкольного образования)), и, следовательно, имеют представление о содержании деятельности педагога дошкольной образовательной организации.

С целью определения уровня сформированности мотивации студентов вуза к волонтерской деятельности в рамках сетевого взаимодействия «вуз – детский сад» нами была использована методика «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О.Ф. Потемкиной, которая позволила выявить у студентов приоритет в социально-психологических установках. Методика состоит из 80 вопросов о том, что важно в жизни. Первые 40 вопросов определяют, что важнее для человека: альтруизм или эгоизм, процесс или результат. Последующие 40 вопросов направлены на оценку значимости свободы или власти, содержания работы или денег. Данные по выявленным значениям показывают значимость для человека каждого из обозначенных типов мотивов. На основании результатов использования методик можно выявить несколько групп испытуемых:

- 1) группа высокомотивированных испытуемых с гармоничными ориентациями. Все ориентации выражены сильно и в равной степени;
- 2) группа низко мотивированных испытуемых, у которых все ориентации выражены чрезвычайно слабо;
- 3) группа испытуемых с дисгармоничными ориентациями, у которых некоторые ориентации выражены сильно, а другие могут даже отсутствовать.

По результатам проведенной диагностики получены следующие результаты:

- 24,8% респондентов можно отнести к первой группе, в которой достаточно одинаково выражены все мотивы, нет резкого дисбаланса;
- 7% студентов проявили низкий уровень мотивации и сформированности ориентаций. Были определены низкие показатели по ориентации на процесс, ориентации на труд, ориентация на результат. Ориентация на альтруизм практически не выражена;
- 68,2% испытуемых показали результаты, позволяющие сделать выводы о высокой сформированности лишь части ориентаций и установок. В большей степени высокая сформированность была выявлена в ориентациях на свободу, на деньги.

Полученные результаты показали недостаточный уровень сформированности некоторых социально-личностных установок, таких как ориентация на процесс, ориентация на альтруизм, ориентация на труд. Для развития данных установок студентов были организованы мероприятия в рамках сетевого взаимодействия «вуз – детский сад»: игровые занятия на различные темы («Занимательная математика», «Мой язык – русский», «Разнообразие уральской природы», «Чудесные возможности глины»), развлечения («День непослушания», «Праздник чак-чака»), театрализованные представления («Белая сказка», «Федорино горе»), виртуальные экскурсии («Наш Южный Урал», «Путешествие в Санкт-Петербург»), творческие мастерские («Бусография», «Бумагопластика»), мастер-классы для родителей («Делаем игрушку», «Маски-раскраски»), спортивные соревнования («Путь к здоровью»), социальные и экологические акции («День пожилого человека», «Мы за чистоту!»). Проведение данных мероприятий позволило студентам больше изучить организацию образовательного процесса в детском саду, разнообразие форм работы с детьми, содержательность работы педагогов дошкольного образования. В свою очередь, это способствует формированию у студентов позитивного представления о педагогической профессии, ее принятию при самоопределении, эффективной подготовке будущих специалистов дошкольного образования.

Для проверки эффективности подготовки студентов к практической деятельности была повторно проведена диагностика по методике изучения социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной. В итоге студенты показали следующие результаты:

На 13,2 % (с 24,8 % до 38 %) возросло количество студентов, у которых важность мотивов имеет равную выраженность, нет резкого преобладания одних над другими и отсутствующих показателей. Увеличение количества

студентов с гармоничными ориентациями является показателем роста мотивации, вовлеченности в педагогическую деятельность, следовательно, максимальной заинтересованности в эффективном процессе обучения и подготовке к профессиональной деятельности.

На 4,4% (с 7% до 2,6%) снизилось количество студентов, проявивших низкий уровень мотивации и сформированности ориентаций.

В данной группе по результатам диагностики выявлен рост количества студентов, у которых ориентация на процесс и ориентация на труд была достаточно слабо выражена в начале эксперимента. Ориентация на альтруизм в данной группе была практически не выражена. Проведение мероприятий позволило изменить отношение студентов к деятельности, повысить их вовлеченность и интерес к социально-значимой добровольческой деятельности, понимание важности педагогической профессии. Тем не менее, 2,6% респондентов не изменили свои убеждения, не проявили заинтересованность к совместной деятельности.

На 8,8% (с 68,2% до 59,4%) снизилось количество испытуемых, у которых высокая сформированность социально-психологических установок была частичной.

В данной группе актуальными потребностями чаще выступали свобода и деньги, при этом ориентация на альтруизм, ориентация на эгоизм и ориентация на процесс были выражены слабо. Повышение показателей по данным установкам способствует успешной деятельности при условии, что общее благо и совместный результат является приоритетом, при этом не противоречит

личным интересам и потребностям человека.

Таким образом, можно сделать вывод, что участие студентов в волонтерской деятельности посредством организации сетевого взаимодействия способствует их эффективной подготовке как будущих педагогов дошкольной образовательной организации.

Таким образом, наше исследование позволило установить, что создание сетевого образовательного консорциума является эффективным средством вовлечения студентов в деятельность дошкольной образовательной организации. В ходе прохождения производственных практик студенты получают определенные навыки, которых недостаточно для качественной подготовки будущих специалистов. Волонтерская деятельность имеет практическую значимость во всех сферах жизни общества, выступает как социальная технология, стимулирующая самоопределение и самоорганизацию студенческой молодежи [4], как одна из форм гражданской, социальной активности и общественной деятельности молодежи, влияющая на профессиональное становление студентов. Организация волонтерской деятельности в рамках сетевого взаимодействия «вуз – детский сад» – это эффективное средство подготовки студентов к профессиональной педагогической деятельности.

Работа выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева» в рамках исследования «Организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений в реализации непрерывного экологического образования обучающихся», проект № МК-44-2024 от 31.05.2024 г.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адамский А.И. Модель сетевого взаимодействия // Управление школой. 2002. № 4. URL: <https://upr.1sept.ru/article.php?ID=200200402> (дата обращения: 19.10.2024).
2. Андреева Г.Б., Исаева О.Н. Совершенствование профессиональной компетентности педагогов высшей школы в условиях сетевого взаимодействия // Иноязычное образование в школе и вузе: преемственность традиций и современные образовательные технологии: сб. науч. тр. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2024. С. 10–14.
3. Анисимова С.П., Демкин В.П., Майер Г.В., Можяева Г.В. Сетевое взаимодействие вузов в единой образовательной информационной среде (Опыт Томского государственного университета) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2005. № 1–2. С. 78–86.
4. Екимова С.Г. Волонтерское движение в гуманитарном вузе // Высшее образование в России. 2006. № 12. С. 92–97.
5. Елисеева А.А. Методика выявления образовательного потенциала межорганизационного сетевого взаимодействия (на материале взаимодействия организаций высшего и общего образования) // Современное педагогическое образование. 2018. № 5. С. 3–7.
6. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. М.: ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.
7. Клещева И.В. Образовательный и инновационный потенциал сетевого взаимодействия организаций на примере развития исследовательской и проектной деятельности обучающихся // Вестник Сыктывкарского университета. Серия 1: Математика. Механика. Информатика. 2024. № 1(50). С. 73–93.
8. Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной // Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие; ред. и сост. Д.Я. Райгородский. Самара: б.и., 2001. С. 641–648.
9. Новикова Г.П. Сетевое взаимодействие как механизм развития инновационной деятельности муниципальной системы образования в условиях ее цифровизации // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2024. № 2 (94). С. 51–59.

10. Халудорова Л.Е. Сетевое взаимодействие школ как условие развития наставничества // Народное образование. 2024. № 3 (1506). С. 108–112.
11. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. М.: Владос, 2001. 512 с.

© Дильдина Наталья Александровна (dildinana@cspu.ru), Быстрой Елена Борисовна (bistraieb@cspu.ru),
Артеменко Борис Александрович (artemenkoba@cspu.ru), Колосова Ирина Викторовна (kolosovaiv@cspu.ru),
Пермякова Надежда Евгеньевна (permyakovane@cspu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ И.И. МАНСУРОВА

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF I.I. MANSUROV'S PEDAGOGICAL HERITAGE

*S. Enokaeva
V. Petkov*

Summary: The relevance of studying the scientific contribution of scientists of the past and the possibility of its use in solving modern problems of education in the context of solving topical problems of modern pedagogy served as the basis for analyzing the pedagogical heritage of the prominent representative of scientific pedagogical thought of the Karachay-Cherkess Republic Ismail Ibragimovich Mansurov. His works touch upon the problems of the history of the emergence and development of ethnopedagogic thought of the peoples of the North Caucasus, as well as the content of general, physical and sports education of children and youth, which is determined by the peculiarities of the multicultural social environment of the region. The analysis of the content and main ideas of the author allows us to state their relevance at the present time, the innovative nature and originality of the proposed pedagogical approach to the study of the history of the formation and development of physical culture and national sports of various peoples of the North Caucasus region, their place and role in public and cultural life the population.

Keywords: pedagogical heritage, pedagogical thought of the peoples of the North Caucasus, historical and pedagogical research, ethnopedagogic approach, the history of the development of physical culture.

Енокаева Сабират Сайтудиновна

Кандидат педагогических наук, доцент, Карачаево-Черкесский государственный университет, г. Карачаевск
sabira_enokaeva@mail.ru

Петьков Валерий Анатольевич

Доктор педагогических наук, профессор, Кубанский государственный университет, г. Краснодар
Valerype@mail.ru

Аннотация: Актуальность изучения научного вклада учёных прошлого и возможности его использования в решении современных проблем образования в контексте решения злободневных задач педагогики послужила основанием для анализа педагогического наследия видного представителя научной педагогической мысли Карачаево-Черкесской Республики Исмаила Ибрагимовича Мансурова. Его работы затрагивают проблемы истории возникновения, развития этнопедagogической мысли народов Северного Кавказа, а также содержания общего, физкультурного и спортивного образования детей и молодёжи, которое определяется особенностями поликультурной социальной среды региона. Выполненный анализ содержания и основных идей автора позволяет констатировать их актуальность на сегодняшний момент времени, инновационный характер и оригинальность предлагаемого этнопедagogического подхода к изучению истории становления и развития физической культуры и национальных видов спорта различных народов Северо-Кавказского региона, их места и роли в общественной и культурной жизни населения.

Ключевые слова: педагогическое наследие, педагогическая мысль народов Северного Кавказа, историко-педагогическое исследование, этнопедagogический подход, истории развития физической культуры.

Одним из важных условий сохранения сложившихся педагогических традиций и источников дальнейшего развития педагогической теории и практики является объективная оценка актуальности научного вклада учёных прошлого и возможности его использования в решении современных проблем образования, в приращении накопленных научно-педагогических знаний и опыта в контексте решения злободневных задач современной педагогики. Ряд отечественных учёных-педагогов справедливо считают, что многие проблемы обучения и воспитания, возникающие в работе каждого учителя, можно успешно решить, используя в педагогической деятельности знания и опыт накопленные в педагогическом наследии предшествующих поколений [1].

Современный период истории России характеризуется разрушением сложившихся в советский период стереотипов и теоретико-методологических подходов

в педагогической науке, переоценкой и переосмыслением теорий, концепций и парадигм. В этой связи представляет научный интерес педагогическое наследие видного представителя научной педагогической мысли Карачаево-Черкесской Республики Исмаила Ибрагимовича Мансурова. Его работы затрагивают проблемы истории возникновения, развития этнопедagogической мысли народов Северного Кавказа, а также содержания общего, физкультурного и спортивного образования детей и молодёжи, которое определяется особенностями поликультурной социальной среды региона.

Научно-педагогические воззрения И.И. Мансурова сложились и были реализованы в образовательной практике в конце XX – начале XXI века. Теоретико-методологические основания научных идей составляют базовые положения историко-педагогического и системно-деятельностного подходов к развитию личности в этнокультурной среде и в сфере физической культуры и

спорта, научно обоснованные в работах К.Д. Ушинского, П.Ф. Лесгафта, Н.А. Пономарёва, В.В. Столбова, Г.Д. Харабуги, Г.Н. Волкова, К.И. Бузарова, И.А. Шорова, И.А. Арабова и др.

В процессе анализа основных научных трудов И.И. Мансурова нами установлено, что по проблеме истории развития физической культуры и спорта на Северном Кавказе и в Карачаево-Черкесской республике (КЧР) учёным сделаны выступления в радио и телепередачах, опубликован цикл научно-популярных статей в республиканских газетах и журналах на различных языках народов КЧР, выпущены брошюры, статьи в научных сборниках и тезисы докладов конференций различного уровня. Объём этих публикаций составил – 184 п.л.

В своей монографии «Физическая культура и спорт на Северном Кавказе» И.И. Мансуров приходит к следующим выводам: «В настоящее время в научных исследованиях проблема становления и развития физической культуры и спорта на Северном Кавказе до сих пор остаётся слабо изученной, не раскрыты особенности взаимодействия и взаимообогащение общей, национальной и физической культуры. Их интеграция, являющаяся результатом сложных диалектических процессов формирования и трансформации научного сознания представляет собой не следствие конъюнктурных действий ряда исследователей, а результат достижений мировой культуры и культуры различных народов, на протяжении всей истории развития человеческого общества» [7]. В приведённом фрагменте текста автором подчёркивается интегративный характер физической культуры как части общемировой и национальной культуры.

В книге «История физической культуры на Северном Кавказе» автор делает заключение, что большинство учёных исследуя конкретные исторические события развития физической культуры в Северо-Кавказском регионе не подвергают их глубокому научному анализу и не соотносят их с современными педагогическими фактами и условиями. Описание и интерпретация отдельных исторических фактов и событий без их глубокого научного анализа и рефлексии не позволяет выявить закономерности их возникновения и исторического развития, не представляет собой научную ценность. Исследования историков физической культуры региона носят локальный характер, выполненная ими констатация исторических фактов превалирует над причинно-следственным анализом, позволяющим выявить объективные предпосылки возникновения, сущностные характеристики и этапы развития физической культуры региона, особенности и содержание её этнопедагогических оснований» [3]. Автор книги считает, что необходимо не только эмпирическое описание исторических событий и явлений, относимых сложившимся общественным и научным сознанием к сфере физической культуры, а выявления её

сущностных черт и этнокультурных основ.

Использование диалектического подхода к выявлению и описанию взаимосвязи физической культуры и социума национального региона позволило автору установить её место в системе социокультурных категорий полиэтнического общества, определяющих модели функционирования и развития общественной жизни региона [2]. Вышеизложенное позволило разработать и реализовать на практике логико-гносеологическую схему организации продуктивных историко-педагогических исследований исторического развития физической культуры многонационального региона. В проведенных автором исследованиях, основными ориентирами историко-педагогического исследования явилось следование принципам парадигмальности и интердисциплинарности.

Выполненный анализ содержания и основных идей автора позволяет констатировать их актуальность на сегодняшний момент времени, инновационный характер и оригинальность предлагаемого этнопедагогического подхода к изучению истории становления и развития физической культуры и национальных видов спорта различных народов Северо-Кавказского региона их места и роли в общественной и культурной жизни населения.

По мнению исследователя взаимосвязь различных проявлений в традиционной этнической культуре народов Кавказа и этнонациональной физической культуры не является постоянной, а изменяется в течение времени и имеет преемственного характера при переходе от одной национальной культуре к другой. Исследование характера этих взаимосвязей в контексте развития национальной физической культуры является актуальным, поскольку оказывает значительное влияние на развития межнациональных отношений в поликультурном регионе, представляя собой одно из оснований для разработки и реализации эффективной национальной политики государства.

Исмаил Ибрагимович из наиболее значимых научных задач, которые необходимо решить исследователям истории развития национальной физической культуры выделяет комплексный анализ сущности физической культуры в контексте социокультурного развития этноса. Для решения этой задачи следует выявить достоверность научных фактов, определить характер причинно-следственных связей, составить прогноз наиболее перспективных форм организации занятий физической культурой и спортом населения многонационального региона. Таким образом, логика научных представлений И.И. Мансурова о сущности и особенностях исследования исторического развития физической культуры многонационального региона заключатся в следующем: от анализа исторических фактов — к их синтезу, далее к

научному обоснованию сущности явления, формулирование выводов – построение научного прогноза.

В ходе научных поисков автор пришёл к заключению, что существующая в исторической науке методология теоретического анализа и интерпретации факторов, характеризующих развитие физической культуры полиэтничного региона, не позволяет полноценно раскрыть особенности внутрисистемных механизмов исторического развития национальных систем физического воспитания. В этой связи предложенный профессором Мансуровым историко-педагогический подход к изучению этнопедагогических оснований развития физической культуры и спорта в условиях полиэтнической среды национальной республики позволяет понять сущность и характер современных этнокультурных явлений, дать объективную оценку событиям прошлого и на основе сделанных выводов выявить перспективные тенденции дальнейшего развития физической культуры и спорта.

Всестороннее исследование сущности национальной физической культуры, а также особенности зарождения и развития национальных видов спорта сложно осуществить без разработки с методологических принципов, позволяющих сформировать целостное представление об истории их развития и их месте в национальной культуре народов Северного Кавказа. В исследованиях автора использовались и уточнялись применительно к региональным условиям такие термины понятийно-категориального аппарата этнопедагогики и теории физической культуры, как культура, её виды, типы и классификации, физическое развитие, педагогическая система, этнокультурное взаимодействие, взаимосвязь условий и факторов, этнокультурные мотивы и ценности, цели, задачи и содержание национальной физической культуры и национальных видов спорта [4].

Исмаил Ибрагимович большую часть своей профессиональной деятельности посвятил работе в высшей школе, длительное время работал заведующим кафедрой и деканом факультета физической культуры Карачаево-Черкесского государственного университета. Результатом его научно-методических поисков в условиях высшей школы стал выход в свет учебного пособия для студентов «Теоретико-методические основы физической культуры в школе» в котором он отмечает, что фи-

зическая культура личности школьника формируется и развивается на основе опыта передаваемому от предшествующих поколений [5]. В этой связи значимое место он отводил проблеме подготовки физкультурных кадров. Он считал, что в сложившейся в нашей стране системе подготовки педагогических кадров в сфере физической культуры и спорта имеет место недооценка значимости вопросов развития мотивационных, операциональных, теоретико-методических компонентов структуры их профессиональной деятельности. Слабо разработанными остаются вопросы соединения теории физической культуры с реальной практической деятельностью учителя и тренера, способов её эффективного педагогического стимулирования. Не нашла должного обоснования проблема целеполагания в подготовке педагогов физической культуры и спорта [6]. По его мнению, решение этих вопросов позволит эффективно управлять процессом профессиональной подготовки учителей физической культуры и тренеров.

И.И. Мансуровым были разработаны лекции и семинарские занятия по учебным дисциплинам "История физической культуры на Северном Кавказе" и "Основы методики физической культуры в школе". Идея построения содержания теоретических и практических занятий по методике физической культуры в школе заключалась в насыщении уроков физической культуры национальными физическими упражнениями и играми народов Северного Кавказа.

Вышеизложенное свидетельствует о значительном научном вкладе Исмаила Ибрагимовича в развитие педагогики и теории и методики преподавания физической культуры в условиях поликультурной и полиэтнической образовательной среды национальной республики.

Теоретическая и практическая значимость результатов научно-педагогической деятельности И.И. Мансурова заключается в обогащении этнопедагогической мысли новыми научными представлениями об истории возникновения, развития физической культуры и национальных видов спорта народов Северного Кавказа, а также разработки содержания общего, физкультурного и спортивного образования детей и молодёжи, которое определяется особенностями поликультурной социальной среды региона.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Данилюк Ф.Я. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: монография. М.: Педагогика, 2006. 464 с.
2. Физическая культура и спорт в Карачаево-Черкесии. Ставрополь: Краевое книжное издательство, 1987. 111 с.
3. История физической культуры на Северном Кавказе: Уч. пособие для студентов факультетов физической культуры вузов Северного Кавказа. Карачаевск: КЧГУ, 1997. 222 с.

4. Мансуров И.И. Физическая культура полиэтнического общества: на примере Северного Кавказа: Дис. . . докт. пед. наук. Карачаевск, 2001, 497 с.
5. Теоретико-методические основы физической культуры в школе. Карачаевск: КЧГУ, 2003. – 360 с.
6. Тренеры Северного Кавказа. Карачаевск: КЧГПУ, 1998. 215 с.
7. Физическая культура и спорт на Северном Кавказе: монография. Карачаевск: КЧГПУ, 2003. 376 с.

© Енокаева Сабират Сайпудиновна (sabira_enokaeva@mail.ru), Петьков Валерий Анатольевич (Valerype@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОБУЧЕНИЕ НА ОСНОВЕ ВЫЗОВОВ КАК ОДИН ИЗ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

CHALLENGE-BASED LEARNING AS ONE OF THE MODERN APPROACHES IN EDUCATIONAL PRACTICE

A. Eferova
A. Kondina
V. Goncharova
E. Minasyan
N. Kuznetsova

Summary: Challenge-Based Learning (CBL) is a modern educational approach that actively engages students in solving real-world problems. Unlike traditional methods focused on rote memorization and passive knowledge absorption, CBL emphasizes the development of critical thinking, creativity, and collaboration skills. Students are presented with complex, multidisciplinary challenges that require them to apply theoretical knowledge to practical situations. This approach not only deepens their understanding of academic subjects but also prepares them for future careers by fostering essential 21st-century skills such as problem-solving, adaptability, and self-directed learning. Despite challenges in implementation, such as the need for curriculum redesign and new assessment methods, CBL offers significant benefits for both students and educators. It transforms the learning experience into a more meaningful, motivating process, closely aligned with real-world needs and demands. Through CBL, students are empowered to take active roles in their education and contribute to solving contemporary societal challenges, making their learning experience both relevant and impactful.

Keywords: challenge-based learning (CBL), educational practice, critical thinking, academic content.

Ефорова Аделя Рафиковна

Кандидат педагогических наук, доцент, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Москва
earkov@list.ru

Кондина Анна Сергеевна

Кандидат педагогических наук, доцент, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, г. Москва
annfom@gmail.com

Гончарова Валерия Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова г. Москва
goncharova.vv@rea.ru

Минасян Ева Тиграновна

Кандидат филологических наук, доцент, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, г. Москва
minasyan.et@rea.ru

Кузнецова Наталья Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент, Государственный университет управления, г. Москва
natalie2006@mail.ru

Аннотация: Обучение на основе вызовов (ОНВ) представляет собой современный подход к образовательному процессу, который активно вовлекает учащихся в решение реальных задач. В отличие от традиционных методов, сосредоточенных на передаче информации, ОНВ нацелено на развитие критического мышления, креативности и навыков работы в команде. Студенты сталкиваются перед комплексными проблемами, требующими междисциплинарного подхода, что способствует более глубокому усвоению материала и его практическому применению. ОНВ помогает учащимся не только освоить академические знания, но и подготовиться к будущей профессиональной жизни, развивая навыки, необходимые в 21 веке, такие как способность к самостоятельному решению проблем и адаптации к новым условиям. Несмотря на сложности внедрения, такие как необходимость пересмотра традиционных учебных программ и методов оценки, ОНВ предлагает значительные преимущества как для учащихся, так и для преподавателей. Этот подход делает процесс обучения более осмысленным, мотивирующим и ориентированным на реальные потребности общества, предоставляя студентам возможность внести вклад в решение актуальных проблем уже в ходе своего обучения.

Ключевые слова: обучение на основе вызовов (ОНВ), образовательная практика, критическое мышление, академический контент.

В современном быстро меняющемся мире традиционные методы обучения, которые в первую очередь сосредоточены на механическом запоминании и стандартизированном тестировании, уже недостаточны для подготовки учащихся к сложностям, с которыми им придется столкнуться в будущем. Поскольку препода-

ватели ищут более эффективные способы вовлечения учащихся и оснащения их навыками, необходимыми для успеха в 21 веке, обучение на основе вызовов стало мощным образовательным подходом. Обучение на основе вызовов трансформирует процесс обучения, помещая учащихся в центр их образования, побуждая их

применять свои знания к реальным проблемам и разрабатывать практические решения.

Обучение на основе вызовов основано на предпосылке, что учащиеся лучше всего учатся, когда они активно участвуют в решении значимых, сложных задач, которые отражают те, с которыми они столкнутся за пределами класса [21, с. 127]. Интегрируя академический контент с практическим решением проблем, обучение на основе вызовов не только улучшает понимание учащимися основных предметов, но и способствует развитию критического мышления [9, с. 92], креативности [1, с. 138], взаимодействия и навыков общения [4; 20]. Согласно мнению исследователей, это те самые навыки, которые работодатели и сообщества больше всего ценят в мире, который становится все более взаимосвязанным и быстро меняющимся [2, с. 320; 3, с. 36].

В отличие от традиционного проектного обучения, которое часто фокусируется на создании определенного конечного продукта, обучение на основе вызовов подчеркивает процесс обучения через исследование, исследование и размышление. Студенты начинают с широкой, реальной проблемы, разбивают ее на более мелкие, управляемые компоненты, а затем работают совместно, чтобы исследовать, придумывать идеи и предлагать решения. Такой процесс требует от них опираться на знания из разных дисциплин, критически мыслить о собираемой информации и эффективно доносить свои идеи [5, с. 8].

Более того, обучение на основе вызовов — это не только академический рост; он также способствует личностному развитию студентов, побуждая их брать на себя ответственность за свое обучение и рассматривать себя как активных участников своих сообществ [8, с. 264]. Занимаясь проблемами реального мира, студенты развивают более глубокое чувство ответственности, эмпатию и уверенность в решении сложных проблем. Такой подход позволяет студентам выйти за рамки роли пассивных учеников и стать проактивными, ориентированными на решения мыслителями, которые готовы оказывать положительное влияние на окружающий их мир [7, с. 68].

Внедрение обучения на основе вызовов в класс не обходится без проблем. Оно требует изменения как методов преподавания, так и динамики класса, а также готовности принять неопределенность и креативность. Однако награды существенны: учащиеся, которые занимаются обучением на основе вызовов, более мотивированы, более вовлечены и лучше подготовлены к будущему [12, с. 163].

По мере того, как мы исследуем, как обучение на основе вызовов может применяться в различных предметах и классах, мы увидим, как этот инновационный под-

ход может преобразовать образовательный опыт, делая обучение более релевантным, интересным и, в конечном счете, более эффективным в подготовке учащихся к вызовам завтрашнего дня. Обучение на основе вызовов — это образовательный подход, который объединяет традиционное обучение с реальными проблемами, побуждая студентов применять свои знания для решения сложных, открытых проблем. Он призван сделать обучение более актуальным и увлекательным, связывая образовательный контент с реальными проблемами, способствуя более глубокому пониманию и практическому применению полученных знаний [6, с. 640].

К ключевым компонентам обучения на основе вызовов относятся:

1. Актуальность в реальном мире, где проблемы, с которыми сталкиваются студенты, напрямую связаны с реальными проблемами, что делает процесс обучения более интересным и значимым. С точки зрения И.А. Любачевского такая актуальность помогает студентам увидеть ценность своего образования и мотивирует их взять на себя ответственность за свое обучение [11, с. 10].
2. Совместное обучение, где студенты часто работают в группах для решения этих проблем, что способствует командной работе, общению и навыкам совместного решения проблем. Это отражает реальные сценарии, в которых люди должны работать вместе для достижения общей цели [23, с. 108].
3. Междисциплинарный подход, в котором проблемы обычно охватывают несколько предметов, требуя от студентов использовать знания из разных дисциплин для поиска решений, что побуждает студентов мыслить критически и устанавливать связи между различными областями обучения [19, с. 457].
4. Согласно исследованию Н.В. Ялаевой, посвященного мотивации, обучение на основе вызовов в значительной степени сосредоточено на вовлеченности и участии студентов. Вместо того, чтобы пассивно получать информацию, студенты являются активными участниками своего учебного пути, беря на себя ответственность за свои исследования, принятие решений и результаты [17, с. 194].
5. Исследование и размышление, в котором процесс часто начинается с направляющего вопроса или задачи, за которым следуют непосредственно само исследование, в ходе которого студенты собирают информацию и разрабатывают потенциальные решения. Размышление является важнейшей частью обучения на основе вызовов, позволяя студентам оценивать свой процесс обучения, эффективность своих решений и то, чему они научились [15, с. 144].

6. Интеграция технологий, где технологии играют важную роль в обучении на основе вызовов, предоставляя инструменты для исследования, совместной работы и представления решений. Они также помогают в моделировании реальных проблем и в доступе к широкому спектру ресурсов [13, с. 141].

Одним из ключевых аспектов данного подхода является его способность интегрировать академические знания с практическим опытом. Студенты учатся не просто «для галочки» или ради оценки – они сталкиваются с реальными проблемами, требующими решений. Это активное вовлечение в процесс создает совершенно иную мотивацию, которая помогает учащимся глубже понять предмет и увидеть реальную ценность своих знаний. Проблемы, над которыми работают студенты, не всегда имеют однозначные решения. Этот элемент неопределенности способствует развитию у учащихся способности думать критически и креативно, что в дальнейшем станет важным фактором в их профессиональной деятельности [18, с. 173].

Более того, обучение на основе вызовов дает возможность развивать междисциплинарное мышление, поскольку многие реальные проблемы требуют знаний из различных областей. Учащиеся могут работать с задачами, которые затрагивают сразу несколько дисциплин, например, решая экологические или социальные вопросы, где необходимо учитывать и научные данные, и этические аспекты. Это способствует развитию системного мышления, что особенно важно в современном мире, где многие проблемы становятся комплексными и взаимосвязанными.

Динамика групповой работы также играет важную роль в данном подходе. Работа в команде не просто развивает навыки взаимодействия, но и учит студентов справляться с различными проблемами, находить компромиссы и делить ответственность. Такие навыки востребованы в профессиональной среде и помогают выпускникам быть успешными в коллективной работе [22, с. 207]. Совместное решение проблем также способствует развитию навыков общения и умения аргументировать свои идеи, что крайне важно в мире, где межличностные коммуникации становятся неотъемлемой частью любой деятельности [10].

Еще одним важным аспектом является использование технологий в процессе обучения на основе вызовов. Современные цифровые инструменты позволяют учащимся моделировать сложные процессы, проводить анализ данных и разрабатывать инновационные решения. Технологии открывают доступ к большему количеству ресурсов и возможностей для исследования, что делает процесс обучения еще более интересным и

актуальным для студентов. Они учатся работать с цифровыми инструментами, что является важным навыком для будущего профессионального успеха, так как почти каждая сфера деятельности в современном мире требует владения технологическими навыками [14, с. 47].

Однако внедрение обучения на основе вызовов также сопряжено с определенными трудностями. Во-первых, требуется время и ресурсы для подготовки таких задач и изменения учебных программ [4; 6; 7; 9; 10; 12; 13; 15; 16; 19; 20; 21; 23]. Во-вторых, для успешного внедрения данного подхода важно иметь поддержку со стороны администрации образовательных учреждений и со стороны самих преподавателей [1; 2; 3; 6; 14; 22]. Традиционные образовательные системы часто ориентированы на стандартизированное тестирование и четко структурированные программы, что может усложнить интеграцию гибких и многогранных методов, характерных для обучения на основе вызовов [16, с. 7].

Оценка успеваемости учащихся также является вызовом, поскольку традиционные методы оценки не всегда подходят для открытых задач, не имеющих однозначного решения. Это требует разработки новых систем оценки, которые будут учитывать не только конечный результат, но и процесс обучения, уровень вовлеченности учащихся и их способность работать с неопределенностью. Такие изменения могут потребовать времени, но они необходимы для того, чтобы сделать процесс оценки более справедливым и соответствующим целям современного образования.

Несмотря на эти сложности, преимущества обучения на основе вызовов очевидны. Учащиеся, которые вовлечены в данный процесс, показывают более высокий уровень мотивации, так как они видят реальную ценность своих действий. Они лучше понимают, как можно применять свои знания в реальных условиях, что способствует их личностному и профессиональному росту. Этот подход также развивает у них навыки, которые невозможно приобрести в рамках традиционного обучения, такие как способность к самоанализу, работа в условиях неопределенности и творческий подход к решению проблем.

Кроме того, обучение на основе вызовов способствует формированию активной гражданской позиции у учащихся. Работая над реальными проблемами, они начинают осознавать свою ответственность перед обществом и окружающей средой, что развивает у них чувство эмпатии и стремление оказывать позитивное влияние на мир вокруг. Таким образом, данный подход не только готовит студентов к будущей профессиональной жизни, но и формирует их как граждан, готовых активно участвовать в решении глобальных вызовов.

Но также существует ряд проблем при внедрении обучения на основе вызовов, например интеграция учебной программы в котором согласование обучения на основе вызовов со стандартизированными учебными программами может быть сложной задачей, поскольку традиционные системы образования часто являются жесткими и ориентированными на содержание.

Оценка успеваемости учащихся в обучении на основе вызовов может быть сложной из-за открытого характера задач и фокусировки на процессе, а не на продукте.

Нельзя не отметить, что обучение на основе вызовов часто требует значительных ресурсов, включая доступ к технологиям, реальным данным и наставникам-экспертам, что может стать препятствием для некоторых школ.

Стоит также отметить роль преподавателя в этом процессе. В обучении на основе вызовов преподаватель выступает не просто в роли источника знаний, а скорее, как наставник и консультант. Он помогает учащимся ориентироваться в проблеме, направляет их и поддерживает в процессе поиска решений, но при этом дает им достаточно свободы для самостоятельного исследования и принятия решений. Такой подход к преподаванию требует пересмотра традиционных методов, но его результат – более мотивированные и самостоятельные ученики, которые учатся брать ответственность за свое обучение.

Таким образом, обучение на основе вызовов представляет собой уникальный и современный подход к обучению, который коренным образом изменяет как сам процесс передачи знаний, так и восприятие их студентами. Благодаря глубокому вовлечению учащихся в реальные задачи, с которыми они могут столкнуться в будущем, обучение на основе вызовов способствует формированию более комплексного мировоззрения, способного к адаптации в условиях постоянных изменений.

Обучение на основе вызовов позволяет образовательным учреждениям создать благоприятную среду для развития учащихся, где они могут не только получать академические знания, но и формировать практические навыки решения проблем, необходимые для успешной профессиональной карьеры и участия в жизни общества. В условиях, когда образование должно соответствовать новым вызовам, таким как цифровизация, глобализация и социальные изменения, обучение на основе вызовов становится одним из наиболее эффективных и перспективных методов.

Несмотря на сложности внедрения, такие как адаптация учебных программ, оценка результатов и подготовка преподавателей, его преимущества становятся всё более очевидными. Это метод, который помогает учащимся стать активными участниками образовательного процесса, а не пассивными потребителями информации. Он развивает у студентов навыки, которые не могут быть получены в рамках традиционного обучения: критическое мышление, творческий подход, умение работать в команде и способность принимать решения в условиях неопределённости.

В заключение, обучение на основе вызовов – это метод, который сочетает в себе лучшие традиции образования с инновационными подходами, ориентированными на подготовку учащихся к реальной жизни. Он позволяет учащимся не просто усваивать знания, но и применять их на практике, что способствует более глубокому пониманию материала. Этот метод развивает в студентах ключевые навыки XXI века, такие как креативное мышление, сотрудничество, критический анализ и решение проблем. Несмотря на сложности его внедрения, преимущества очевидны: обучение становится более интересным, актуальным и эффективным, подготавливая учащихся к вызовам, с которыми они столкнутся в будущем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочкина Е.В. Основные компоненты образовательной концепции "life-long learning" / Е.В. Бочкина // Эпоха науки. – 2023. – № 34. – С. 138–142. – DOI 10.24412/2409–3203-2023-34-138-142. – EDN CQSQAM.
2. Винтер Н.М. Формирование человеческого капитала: исторический аспект и проблемы эффективности / Н.М. Винтер // Russian Economic Bulletin. – 2023. – Т. 6, № 3. – С. 320–325. – EDN UWNKUL.
3. Воробьева А.Г. Анализ профессиональных предпочтений и востребованности профессий на рынке труда в рамках реализации целевых индикаторов стратегии инновационного развития Российской Федерации / А.Г. Воробьева // Современные исследования проблем управления кадровыми ресурсами : Сборник научных статей III Международной научно-практической конференции, Москва, 11–12 апреля 2018 года. Том 1. – Москва: Московский технологический университет (МИРЭА), 2018. – С. 36–41. – EDN YVHLCS.
4. Воробьева И.В. Формирование умений педагогического общения у студентов вуза: специальность 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования": диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Воробьева Ирина Васильевна. – Майкоп, 2006. – 193 с. – EDN NNWVFF.

5. Ганюшина М.А. Когнитивно-исследовательский метод обучению иноязычной лексики студентов нелингвистических факультетов в рамках лингвокультурологического подхода / М.А. Ганюшина, Н.С. Варфоломеева // Коммуникация в современном поликультурном мире: культура, образование, политика: Ежегодный сборник научных трудов / Ответственные редакторы Т.А. Барановская, Е.Н. Соловова. Том Выпуск 6. – Москва: Российское представительство издательства ПИРСОН ЭДЬЮКЕЙШН ЛИМИТЕД, 2018. – С. 8–15. – EDN YYURLV.
6. Гацаева Р.С.А. Преподавание и обучение на основе Интернета вещей (IoT): современные тенденции и вызовы / Р.С.А. Гацаева, А.М. Чегемлиева, М.В. Магомадов // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13, № 11–1. – С. 640–645. – DOI 10.34670/AR.2023.51.37.087. – EDN OLNHMF.
7. Гушин А.Н. Биоэнергoinформатика и другие лженаучные воззрения в архитектуре / А.Н. Гушин // Академический вестник УралНИИпроект РААСН. – 2010. – № 1. – С. 68–71. – EDN LLUTMM.
8. Дункевич С.Г. Эстетическое образование молодежи: проблемы и перспективы / С.Г. Дункевич, М.В. Сомов // Педагогика, психология, общество: современные тренды: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 24 апреля 2020 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2020. – С. 264–266. – EDN XFTLNW.
9. Ефорова А.Р. Формирование критического мышления студентов технического вуза на занятиях по иностранному языку / А.Р. Ефорова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2010. – № 7(51). – С. 92–95. – EDN MVITFJ.
10. Лебедева Е.А. Координационное управление учебным процессом в негосударственном ВУЗе: специальность 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования": диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Лебедева Елена Александровна. – Барнаул, 2002. – 189 с. – EDN NMDXKN.
11. Любачевский И.А. Безопасность в психологической практике / И.А. Любачевский // Смысл, функции и значение разных отраслей практической психологии в современном обществе: сборник научных трудов, Хабаровск, 22–25 ноября 2016 года / под ред. Е.Н. Ткач. – Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2017. – С. 10–16. – EDN XPGODZ.
12. Любачевский И.А. Управление рисками в психологической практике / И.А. Любачевский // Антология Российской психотерапии и психологии: Сетевое научно-практическое издание, Москва, 02–06 ноября 2023 года. – Москва: Общероссийская общественная организация «Общероссийская профессиональная психотерапевтическая лига», 2023. – С. 163–168. – EDN NSBVAP.
13. Основные тенденции развития социальной работы в период постмодернизации: динамика с 2004-го по 2019 гг / М.В. Фирсов, И.Д. Лельчицкий, А.А. Черникова, С.А. Ивлева // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2022. – № 4(61). – С. 141–150. – DOI 10.26456/vtspyped/2022.4.141. – EDN SJYOVV.
14. Развитие организационно-экономического механизма функционирования высокотехнологичных предприятий при внедрении цифровых технологий / О.Ю. Осипенкова, А.З. Измайлов, И.Ю. Багдасарова [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Экономика и право. – 2020. – № 11–2. – С. 47–52. – DOI 10.37882/2223–2974.2020.11–2.13. – EDN PBLWVN.
15. Сахарова Н.С. Культурно-образовательная среда в полинациональных группах: развивающий потенциал кросскультурного взаимодействия / Н.С. Сахарова, В.В. Томин // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2017. – № 10(210). – С. 144–148. – EDN ZXFOYN.
16. Формирование и развитие цифровых компетенций у студентов-бакалавров / С.С. Усов, С.С. Федорцова, А.В. Чистякова [и др.] // Актуальные аспекты развития науки и общества в эпоху цифровой трансформации: Сборник материалов XI Международной научно-практической конференции, Москва, 06 ноября 2023 года. – Москва: ООО "Издательство АЛЕФ", 2023. – С. 7–13. – EDN LKTZLJ.
17. Ялаева Н.В. Исследование мотивации студентов к изучению английского языка в юридическом вузе / Н.В. Ялаева, Е.В. Жеребцова // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 10. – С. 194–198. – EDN FDCYGV.
18. Cultural and educational environment of poly-national scientific creative groups: Developing potential and principles of creation / O.V. Stukalova, T.G. Ilkevich, S.S. Ostanina [et al.] // Man in India. – 2017. – Vol. 97, No. 14. – P. 173–183. – EDN XNIDZV.
19. Gushchin A. "To teach learning..." or on the culture of thinking of today's students // Procedia - Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 214. – P. 457–464
20. Information and communications technology in distance assessment of learning outcomes in linguistics students / A.B. Satkeeva, K.L. Ulanova, N.Yu. Filistova [et al.] // Revista EntreLinguas. – 2022. – Vol. 8, No. 51. – P. 022004. – DOI 10.29051/el.v8iesp.1.16914. – EDN CHFZTR.
21. Кхан Г.С. Преодоление вызовов цифрового обучения на основе цифровых обучающих игр в образовании / Г.С. Кхан // Человек и образование. – 2024. – № 2(79). – С. 127–134. – DOI 10.54884/1815–7041-2024-79-2-127-134. – EDN APYSDV.
22. Trufanov G.A. Governmental control over information distribution as a basis of the social conflict / G.A. Trufanov // Конфликтология. – 2019. – Vol. 14, No. 3. – P. 207–221. – EDN SMRPDE.
23. Yalaeva N.V. The main principles of developing students' language competence in English classes at a law school / N.V. Yalaeva, N.V. Sadykova // Modern Pedagogical Education. – 2021. – No. 7. – P. 108–111. – EDN VZPPXZ.

© ().

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

ACTUAL PROBLEMS OF FORMATION OF ECONOMIC CULTURE AMONG STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES

*T. Katkova
O. Maevskaya*

Summary: In various historical periods, the formation of economic culture has been a significant task of university education. Currently, this process has a contradictory nature because the labor market and government demand do not provide clear signals about what kind of economic preparation a teacher should have, and teachers themselves do not see the value of the knowledge they acquire. The aim of the article is to analyze the current issues in forming economic culture among students of pedagogical specialties. The credibility and validity of the research results are ensured by theoretical analysis of scientific literature, definitive analysis, expert opinions, practical experience, and foreign experience. The author has analyzed the current issues of forming economic culture among students of pedagogical specialties and concluded that the formation of students' economic culture is greatly influenced by knowledge reflecting national worldview and the peculiarities of work ethics, the specifics of socio-economic development of the region and the economic-cultural life of the local population, as well as the ideological component and students' understanding of objective economic reality.

Keywords: economic theory, students, competence, pedagogical culture, economic culture, financial literacy.

Каткова Татьяна Игоревна

Доктор технических наук, кандидат педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет», г. Бердянск

Маевская Ольга Николаевна

*Аспирант, ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет», г. Бердянск
lelya.mayevskaya@mail.ru*

Аннотация: В различные исторические периоды формирование экономической культуры было значимой задачей университетской подготовки. В настоящее время данный процесс носит противоречивый характер, потому что рынок труда и государственный заказ не дают четких сигналов о том, какой должна быть экономическая подготовка педагога, а непосредственно педагоги не видят ценность получаемых знаний. Целью статьи является анализ актуальных проблем формирования экономической культуры у студентов педагогических специальностей. Достоверность и обоснованность полученных результатов исследования обеспечивается теоретическим анализом научной литературы, дефинитивным анализом, анализом мнений экспертов, практического опыта, зарубежного опыта. Автором проанализированы актуальные проблемы формирования экономической культуры у студентов педагогических специальностей, сделан вывод о том, что на формирование у обучающихся экономической культуры большое влияние имеют знания, отражающие национальное мировоззрение и особенности трудовой этики, особенности социально-экономического развития территории и хозяйственно-культурной жизни местного населения, а также идеологический компонент и понимание студентами объективной экономической действительности.

Ключевые слова: экономическая теория, обучающиеся, компетентность, педагогическая культура, экономическая культура, финансовая грамотность.

Введение

Проведение социально-экономических реформ в Российской Федерации оказало значительное влияние на мировоззрение граждан, их ценностное отношение к выполняемому труду. Экономика оказывает влияние на виды и уровни девиаций, из чего и вытекает динамика социального неравенства. Прежде всего, изменения коснулись экономической грамотности населения и их финансового поведения, которые оцениваются как не всегда достаточно разумные. В сложившихся условиях возникает осознанная потребность в воспитании у граждан экономической культуры. Прежде всего необходимо проводить работу с подрастающим поколением, и прививать ему нормы экономического поведения в процессе трудовой социализации. Данная проблематика полна противоречий, разрешение которых тесно

связывается с деятельностью системы образования, от которой требуется поиск и внедрение педагогических методов повышения экономической культуры.

Прежде всего речь идет об уровне высшего образования, представленного деятельностью университетов, готовящих педагогические кадры, у которых должна быть сформирована экономическая культура. Процесс формирования последней сильно зависит от ряда субъективных и объективных факторов. Обратной стороной этого процесса является необходимость привития экономической культуры у студентов педагогических специальностей. Стандартизация высшего образования требует, чтобы экономическая культура была частью общей профессионально-педагогической культуры будущих педагогов, которым после получения диплома придется обучать подрастающее поколение основам

экономической социализации через обучение с целью формирования экономических знаний и умений. Не меньше задач стоит перед воспитательной работой, организованной педагогами, которые должны научить воспитанников соотносить свои потребности и желания с экономическими возможностями их удовлетворения. Решение этой непростой задачи требует формирования системы качеств, основу которых должны составлять ответственность, самостоятельность, бережливость и трудолюбие [1]. Принято считать, что наличие подобных качеств будет влиять на адаптацию учащихся в социуме и определять их готовность к будущей трудовой деятельности за счет повышения финансовой грамотности, формирования навыков предпринимательства, ответственного и бережливого отношения к продуктам труда.

Соответственно, транслируемая педагогом экономическая культура наряду с нравственной, трудовой, экологической и гражданской выступает частью общей культуры обучающегося.

Сказанное определяет круг актуальных проблем и противоречий, требующих решения в педагогическом научном пространстве.

Целью статьи является анализ актуальных проблем формирования экономической культуры у студентов педагогических специальностей

Достоверность и обоснованность полученных результатов исследования обеспечивается теоретическим анализом научной литературы, дефинитивным анализом, анализом мнений экспертов, практического опыта, зарубежного опыта.

Основные результаты

Термин «экономическая культура» имеет богатое семантическое поле, представленное такими понятиями, как: «экономическая грамотность, финансовая грамотность», «экономическая компетентность», «финансовая компетентность», «профессиональная культура», «экономическое мировоззрение», «экономические установки», «экономические потребности», «экономические мотивы», «экономические ценности», «экономические знания», «экономические умения», «экономические убеждения», «экономическое сознание», «экономическое поведение», «экономика чувств (feeling economy)», «экономика эмоций» и мн. др. Таким образом, механизм экономического поведения как результата сформированной экономической культуры отличается сложная психологическая природа. Отсюда и возникает комплекс проблем формирования экономической культуры студентов, требующих изучения.

На современном этапе понятие «экономическая

культура» следует рассматривать как часть общечеловеческой культуры, учитывающей способность личности реализовать свои роли в качестве субъекта и объекта экономических взаимодействий, которые обеспечивают ориентацию личности в системе рыночных отношений, как объекта (то есть потребителя) и субъекта (то есть производителя и предпринимателя). Экономическую культуру необходимо внедрять, как у будущих педагогов, так и у школьников.

На важность учета концептуальной специфики экономического образования студентов-гуманитариев указывает О.Ю. Мамедов. По данным исследователя, более 90% студентов неэкономических специальностей в России формируют состав руководителей предприятий и организаций, то есть реалии российской экономики стихийно формируют экономическую культуру. Такой подход приводит к тому, что сила преобладает над правом, коррупция – над целесообразностью, а процесс производства – над потребностями экономики. Эти обстоятельства оказывают серьезное влияние на производственные процессы в стране, то есть состояние экономики находится в сильной зависимости от уровня экономической компетентности специалистов, не имеющих профильного экономического образования. Как полагает исследователь, отнесение курса «Основы экономики» к числу вариативных дисциплин для студентов, обучающихся по специальностям неэкономического профиля, в начале 2000-х годов было стратегической ошибкой российского министерства образования РФ. Относя формирование экономической культуры к центральным категориям дидактики высшей школы, О.Ю. Мамедов делает попытку ввести в научный оборот понятия «экономическая культура неэкономистов», определяя дидактический механизм ее формирования, а также по-новому объясняет сущность дефиниции «экономическая культура». Ученый полагает, что последнюю образуют такие компоненты, как ценности хозяйственной деятельности, чувство уважения и проявление уважительного отношения к любой из существующих форм собственности, ценностное отношение к успеху в коммерции как значительному социальному достижению. В данном контексте О.Ю. Мамедов противопоставляет ценности хозяйственной деятельности и рыночные ценности, как не тождественные. Исследователь полагает, что ориентация ценности второй группы делает изучение курса экономической теории бесполезным, как для студентов-экономистов, так и для студентов-неэкономистов. Оригинально ученый объясняет и прикладной смысл преподавания основ экономической теории для студентов-неэкономистов: графики и формулы должны работать на пропаганду ценностей рынка. Именно основы экономической теории, по мнению исследователя, должны составлять ядро экономической культуры студентов, в том числе и студентов неэкономических специальностей, которые должны знать методологию, теорию

и идеологию [8]. Исследователь с тревогой отмечает, что на современном этапе преподавательский состав вузов не всегда видит разницу между экономической теорией как наукой и учебным курсом. В отдельной публикации О.Ю. Мамедов подчеркивает, что базовое значение для формирования экономического мышления и экономической культуры имеют не зарубежные экономические теории, а знание экономической истории России [9].

Моделированию экономической компетентности педагогов уделяет внимание Е.Н. Петушкова. По мнению исследователя, основными критериями оценки экономической компетентности следует считать мотивационно-ценностное отношение, экономические умения и качества личности. Следует выразить принципиальное несогласие с таким подходом, так как игнорируется критерий экономических знаний. При этом в самих выводах автор ошибочно отождествляет понятия «экономическая компетентность» и «экономическая компетенция», посвящая статью именно экономической компетентности преподавателя, выступающей компонентом экономической культуры. При этом положительным моментом является уточнение содержания уровней экономической подготовки (критический, допустимый и оптимальный) [10].

Исследователи Ю.В. Залепухин, О.Ю. Цыбина подчеркивают важность формирования у будущих педагогов школы эконометрических знаний, использование которых предполагает владение экономико-математических методов, подчеркивая тем самым важность математической подготовки бакалавров. К числу основных педагогических условий обеспечения данного процесса исследователи относят применение адаптивной системы обучения и насыщение аудиторной работы активными методами обучения [4]. Похожие выводы представлены в исследовании М.А. Быковой, которая относит к основным элементам экономико-математической компетентности расчетно-экономическую, организационно-управленческую, информационно-аналитическую и научно-исследовательскую деятельность [2].

Определению структуры экономической культуры студентов педагогического профиля посвятили свою работу М.Л. Левицкий и О.А. Любченко. По мнению авторов публикации, компонентный состав экономической культуры должен быть следующий: когнитивный компонент (знания, умения и навыки, экономическое мышление и прогнозирование), мотивационно-ценностный компонент (ценности, мотивы, установки и качества личности), поведенческий компонент (качества личности, стратегии и тактики поведения, экономическая адаптация и новаторство) [6].

Для понимания особенностей формирования экономической культуры у будущих педагогов важное значе-

ние имеет результаты социологических исследований. Важно понять, какое влияние оказывает преподавание экономических дисциплин на студентов. Основываясь на данных эмпирического анализа, исследовательский коллектив И.А. Савченко, Н.А. Агеева и Т.А. Родзиковская установили факт существования тесной взаимосвязи между экономическим сознанием и восприятием экономических компетенций как ценностей в молодежной среде, выступающих базовым инструментом социальной активности молодых людей. Противопоставляя данные по выборкам между студентами экономических и неэкономических специальностей, было установлено, что 96% студентов не видят особой полезности приобретаемых экономических знаний. При этом исследователи пришли к выводу о том, что студенты технических и гуманитарных специальностей – 23% и 27% – видят некоторый смысл получении экономических знаний, которые не приносят никакой пользы, то есть воспринимают их в качестве общемировоззренческой образовательной ценности. Отдельно были выявлены и гендерные различия в установках в отношении экономических знаний: 83% девушек студентов полагают, что экономические знания не помогают эффективно планировать личный бюджет, что указывает на преобладание такого качества, как расточительность. Похожие установки преобладают в отношении рынка труда: студенты полагают, что эти знания не позволяют эффективно ориентироваться в данной сфере [11]. Также в основном среди девушек-студентов преобладающим является мнение, согласно которому экономические знания позволяют организовать собственный бизнес и помогают зарабатывать большие деньги. Проводит параллели между студентами из городской и сельской местности в Республике Молдова Л.В. Джалайя, делая вывод о разных жизненных стратегиях студенческой молодежи по отношению к экономическим ценностям. Опрос молдавских студентов показал, что не все компоненты экономической культуры востребованы: организационно-управленческая компетентность оценивается на порядок выше, чем научно-исследовательская [3].

Анализ многочисленных исследований показывает, что большинство ученых недооценивает такой компонент экономической культуры, как эмоции и чувства носителей экономических ценностей, принадлежащих к разным экономическим культурам, от наличия которых зависит экономическое поведение. Эмоции и чувства могут проявляться в критическом отношении к правилам ведения экономической деятельности (зависть, гнев, несправедливость, страх и др.). Именно под влиянием эмоций может проявляться различное отношение к предпринимательским рискам [5].

Заключение

Подведение итогов статьи позволяет прийти к выво-

ду о том, что формирование экономической культуры у студентов педагогических специальностей зависит от значительного числа объективных и субъективных факторов, игнорирование которых влияет на несистемность и фрагментарность экономической подготовки в университетах, определяет противоречия. Анализ мнений исследователей показывает, что единого представления о структуре экономической культуры не выработано.

Под термином «экономическая культура» следует понимать интегральное качество личности, которое характеризует ценностное отношение к хозяйственной деятельности и коммерческому успеху, уважение права собственности, развиваемое посредством обучения, воспитания и участия в экономической деятельности. Обобщение разных точек зрения исследователей показывает, что чаще всего в работах исследователей структура экономической культуры представлена такими компонентами, как когнитивный (знания, умения, навыки, экономическое мышление и сознание), ценностно-мотивационный (потребности, ценности, мотивы, установки, убеждения, мировоззрение, эмоции и чувства) и деятельностный (поведение и деятельность в сфере

экономики).

Пути формирования экономической культуры студентов не делятся на основе конкретных критериев. Анализ российского исторического опыта показывает, что для формирования экономической культуры важное значение имеет знание российской экономической истории, государственный идеологический компонент и понимание объективной экономической действительности (спрос на рынке труда и госзаказ). Анализ современной практики формирования экономической культуры у студентов-неэкономистов показывает, что последние не видят ценность приобретаемых экономических знаний.

В процессе формирования у будущих педагогов экономической культуры важное значение имеет знания, отражающие национальное мировоззрение и особенности трудовой этики, особенности социально-экономического развития территории и хозяйственно-культурной жизни местного населения. Анализ зарубежного опыта преподавания основ экономики показывает, что в работе с учащимися важно учитывать социальные, этнонациональные и территориальные аспекты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бенин В.Л., Хабибова Н.Е. Роль экономической культуры в концепции превентивной деятельности социального педагога / В.Л. Бенин, Н.Е. Хабибова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2022. – №4. – С.128-138.
2. Быкова М.А. К вопросу формирования понятия экономико-математическая компетентность / М.А. Быкова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2018. – №1. – С.13-20.
3. Джалаля Л.В. Экономические ценности как предпринимательский потенциал студенческой молодежи Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко / Л.В. Джалаля // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2017. – №12. – С.75-78.
4. Зелепухин Ю.В., Цыбина О.Ю. Совершенствование формирования эконометрических знаний при обучении бакалавров-педагогов экономического профиля / Ю.В. Зелепухин, О.Ю. Цыбина // Самарский научный вестник. – 2016. – №1. – С.152-156.
5. Калмыкова И.Ю., Юдкевич М.М. Экономика и эмоции / И.Ю. Калмыкова, М.М. Юдкевич // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2006. – Т.3. – № 3. – С.61–87.
6. Левицкий М.Л., Любченко О.А. Формирование экономической культуры молодых специалистов педагогического профиля в вузе / М.Л. Левицкий, О.А. Любченко // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2012. – №2. – С.31-42.
7. Мамедов О.Ю. О концептуальной специфике экономического образования студентов неэкономических специальностей / О.Ю. Мамедов // Terra Economicus. – 2004. – №1. – С.5-9.
8. Мамедов О.Ю. Идеология? Ребюрокрализация! / О.Ю. Мамедов // Terra Economicus. – 2004. – №4. – С.5-9.
9. Петушкова Е.Н. Формирование экономической компетентности будущего педагога профессионального обучения / Е.Н. Петушкова // Бюллетень науки и практики. – 2017. – №1. – С.205-209.
10. Савченко И.А., Агеева Н.А., Родзиковская Т.А. Экономические знания и экономическое сознание // Власть. – 2018. – №4. – С.84-89.

© Каткова Татьяна Игоревна, Маевская Ольга Николаевна (lelya.mayevskaya@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА СРЕДСТВАМИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Кирланов Тимур Георгиевич

Аспирант, Белгородский государственный национальный
исследовательский университет - НИУ «БелГУ»
timur_k70@mail.ru

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATIVE CULTURE OF UNIVERSITY STUDENTS BY MEANS OF RESEARCH ACTIVITIES

T. Kirlanov

Summary: The article discusses the important features of the development of the communicative culture of university students by means of research activities. The necessity of practical application of students' communication skills in their research activities is substantiated, as well as the relationship between communicative culture and students' research activities, which positively affects the overall academic performance of students. The conclusion is made about the need to integrate research activities more intensively into the educational process of students, while paying attention to the development of communicative abilities, critical thinking, creativity, responsibility, independence and communicative culture of university students. For the first time, the development of the communicative culture of university students is considered, including by means of their research activities.

Keywords: development of the communicative culture of university students, research activities of students, the relationship between communicative culture and research activities, communication skills, analytical skills, communication, educational process, critical thinking, critical thinking, creativity, responsibility, independence.

Аннотация: В статье рассматриваются важные особенности развития коммуникативной культуры студентов вуза средствами исследовательской деятельности. Обосновывается необходимость в практическом применении коммуникативных навыков студентов при их исследовательской деятельности, а также взаимосвязь между коммуникативной культурой и исследовательской деятельностью студентов, положительно влияющая на общую успеваемость студентов. Приводится вывод о необходимости более интенсивно интегрировать исследовательскую деятельность в учебный процесс студентов, уделяя при этом внимание развитию коммуникативных способностей, критического мышления, креативности, ответственности, самостоятельности и коммуникативной культуры студентов вуза. Впервые рассматривается развитие коммуникативной культуры студентов вуза, в том числе именно средствами их исследовательской деятельности.

Ключевые слова: коммуникативной культуры студентов вуза, исследовательская деятельность студентов, взаимосвязь между коммуникативной культурой и исследовательской деятельностью, коммуникативные навыки, аналитические навыки, коммуникация, образовательный процесс, критическое мышление, критическое осмысление, креативность, ответственность, самостоятельность.

В современном мире, где коммуникация играет ключевую роль во всех сферах деятельности, развитие коммуникативной компетентности студентов вуза становится не просто желательным, а жизненно необходимым. Умение эффективно и убедительно выражать свои мысли и идеи, а также способность понимать и слушать других – это неотъемлемые качества, которые помогут выпускникам вуза достичь успеха в выбранной профессии.

В этом контексте исследовательская деятельность студентов вуза не только развивает академические и профессиональные компетенции, но и способствует развитию их коммуникативной культуры. Она включает такие аспекты как:

- аналитическая культура — развивает умение структурировать и интерпретировать информацию, делать выводы, обосновывать решения;

- информационная культура — формирует навыки работы с информацией, включая поиск, проверку и анализ источников;
- коммуникативная культура — развивает навыки взаимодействия, обмена знаниями, представления результатов, аргументации и ведения дискуссий.

Исследовательская деятельность побуждает студентов вуза к активному познанию мира и развитию различных форм культуры. Одной из наиболее значимых является коммуникативная культура, обеспечивающая основу для успешного профессионального становления и социального взаимодействия.

Исследования требуют активного общения с современными руководителями, коллегами, экспертами и представителями других регионов. Такое взаимодействие позволяет студентам вуза развивать навыки адап-

тивного общения и эффективного обмена информацией [1, с. 18].

Практическое применение коммуникативных навыков выражаются в том, что студенты вуза учатся ясно выражать свои мысли, отстаивать свои идеи, аргументировать и повышать свою позицию. Публичные выступления, презентации и проекты защиты, выполняемые студентами вуза, направлены на развитие уверенности и навыков самопрезентации.

Традиционные формы обучения, такие как лекции и семинары, не требуют от студентов глубокого анализа и самостоятельного добывания важной информации в том объеме, как это делает исследовательская работа. В ходе исследования студенты вуза учатся выстраивать аргументацию, ставить вопросы и находить решения. Другие методы чаще всего обеспечивают необходимые знания и не стимулируют студентов вуза к поиску научно-исследовательской информации, что ограничивает развитие самостоятельной аналитической культуры [3, с. 512].

Только исследовательская деятельность заставляет студентов вуза проводить полный цикл: от постановки вопросов и научной гипотезы до анализа полученных данных и подготовки обоснованных выводов. Такая работа помогает развить ответственность, самостоятельность и умение добиваться результата, который невозможен в рамках исключительно теоретических занятий [4, с. 64–68]. Хотя в семинарских занятиях присутствует

элемент анализа и самостоятельной добычи нужной информации со стороны студентов, однако небольшой доклад студента на семинарском занятии никак не сопоставим с объемом исследовательской деятельности, основанной на организованной практике. Во время исследовательской деятельности каждый студент полностью изучает весь научный материал и проходит практику, что способствует повышению успеваемости студентов вуза. Данную зависимость мы можем увидеть на рисунке 1.

Взаимосвязь между коммуникативной культурой и исследовательской деятельностью студентов с играет ключевую роль в образовательном процессе, так как именно эти аспекты определяют личность студента как будущего специалиста и исследователя. Эта взаимосвязь важна по ряду причин, которые касаются как личностного и профессионального развития студента, так и его способностей к взаимодействию в научной и профессиональной среде.

Проведя опрос 200 студентов вуза, были получены следующие данные. 65% опрошенных студентов активно участвовали в научных проектах и исследованиях. 70% из них отметили, что участие в исследовательской деятельности помогло им улучшить навыки общения и работы в команде. Студенты, активно занимающиеся исследовательской деятельностью, оценили свои коммуникативные навыки в среднем на 8 из 10. Те, кто не участвовал в исследовательских проектах, оценили свои навыки в среднем на 5 из 10.

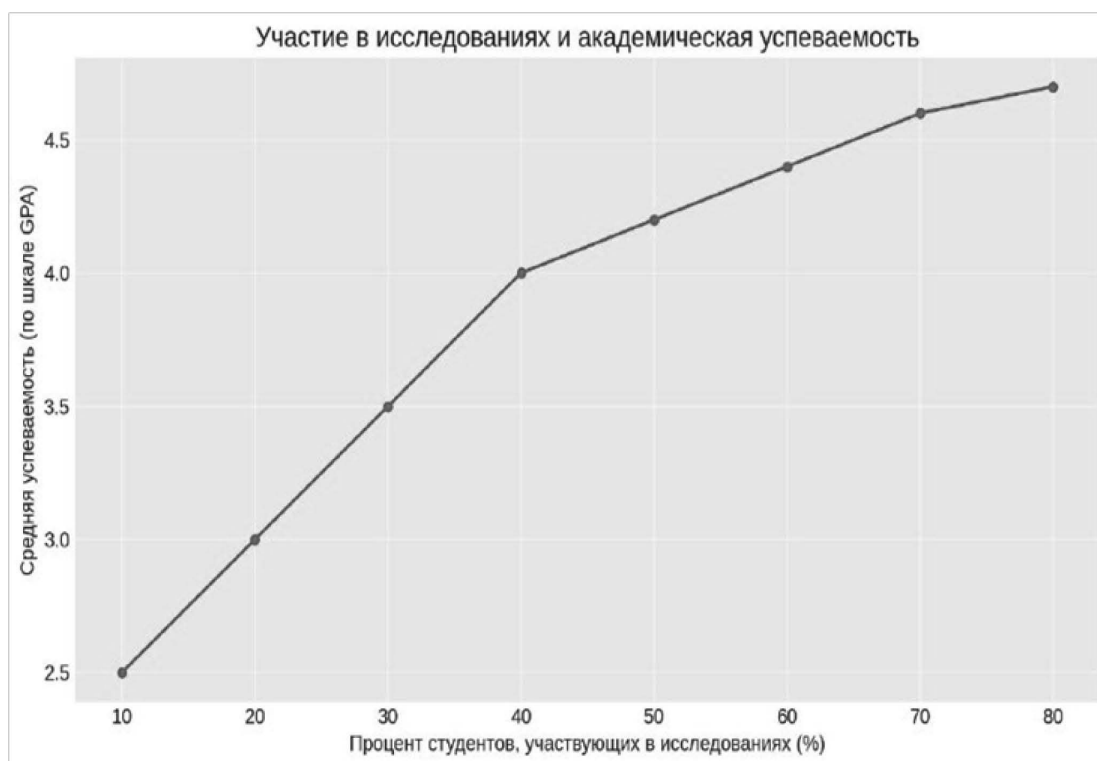


Рис.1. Итоги успеваемости студентов

Исследование показало, что развитие исследовательской деятельности в образовательных учреждениях должно идти рука об руку с мероприятиями коммуникативной культуры. Успешное общение, умение работать в команде и открытость к новым идеям становятся обязательными аспектами подготовки квалифицированного специалиста в любой области.

Следовательно, для достижения эффективного образовательного процесса необходимо более интенсивно интегрировать исследовательскую деятельность в учебный процесс, уделяя при этом внимание развитию коммуникативных способностей студентов. Это позволит не только повысить качество образования, но и подготовить студентов к требованиям современного общества, где коммуникативная культура играет ключевую роль в профессиональной деятельности.

В исследовательской деятельности студентов вуза обмен данными и обсуждение результатов предназначены для получения объективных и качественных данных. Студенты, обладающие развитыми коммуникативными навыками, лучше воспринимают обратную связь, активно участвуют в обсуждениях и способны эффективно доносить свои идеи и результаты до других. Коммуникативная культура помогает студенту структурированно использовать собранный им материал, аргументированно защищать свои выводы и учитывать различные точки зрения, которые повышают обоснованность и ведут его исследования [2, с. 3].

В процессе исследования студенты сталкиваются с различными мнениями, гипотезами и интерпретациями данных, которые требуют от них критического осмысления информации. Коммуникативная культура помогает студентам научиться слушать и анализировать чужие идеи, строить конструктивные диалоги и эффективно развивать собственную позицию. Это способствует формированию уверенности и умению аргументировать свои взгляды, которые крайне важны для исследовательской работы, особенно при представлении результатов или проектов защиты дипломной выпускной работы.

Исследовательская деятельность студентов часто осуществляется в рамках коллективных студенческих проектов, где важно уметь налаживать взаимодействие с коллегами – другими студентами. Коммуникативная культура позволяет студентам эффективно координировать работу, распределять научные конкретные задачи, проводить анализ, выстраивать доверительные отношения и совместно решать общие задачи. Навыки группового взаимодействия, такие как уважение к мнению других и способность находить компромиссы, и успешная командная исследовательская работа в целом обеспечивают более комплексные и качественные результаты исследований студентов вуза.

Современная наука требует внимания не только на компетентное исследование в той или иной области, но и умения презентовать свои научные работы на различных площадках – конференциях, консилиумах, круглых столах и т.п. И здесь правильная коммуникация позволяет студенту уверенно представлять результаты своих исследований, общаться, возможно, с будущими коллегами из разных стран и создавать научные связи. Это особенно важно, поскольку именно навыки коммуникации открывают доступ к широкому научному сообществу, помогают выйти единомышленникам и получить поддержку для проведения исследований [10, с. 114–116].

Коммуникативные навыки студентов предназначены также и для эффективного представления результатов научной деятельности. Умение донести сложные идеи до широкой аудитории, объяснить выводы и сделать выводы об инновационности исследований — это важная составляющая профессиональной деятельности [9, с. 8]. Поэтому студенты вуза, обладая высокой коммуникативной культурой, могут делать свои исследования более понятными и значимыми, что повышает ценность их работы для научного и профессионального сообщества.

В современном мире, где коммуникация стала ключевым фактором успеха, развитие коммуникативной культуры играет решающую роль в достижении эффективности в обучении и в исследовательской деятельности студентов вуза. Она, коммуникативная культура, предполагает не просто владение языком, но и умение строить отношения, основываясь на глубоких знаниях, а также использовать весь спектр коммуникативных инструментов – от вербальных до невербальных.

Студенты вуза могут развивать аналитические навыки и навыки работы с информацией с помощью научных методов, таких как анализ текстов, обсуждение литературных исследований, работа с данными в рамках лабораторных или практических занятий. Все это свидетельствует о том, что студенты развивают свою коммуникативную культуру именно средствами исследовательской деятельности. Например, критическое осмысление литературных источников или научных статей на лекциях и семинарах способствует формированию аналитической политики. Однако такие занятия редко требуют самостоятельного изучения и новой информации, которая ограничивает анализ. Исследовательская же деятельность студентов ведет к более глубокому погружению в процесс: студенты учатся серьезно воспринимать научную информацию, находить подтверждения или проверки естественных предположений.

Студенты вуза могут развивать творческие и креативные мышления посредством участия в культурных мероприятиях, таких как творческие проекты, художественные выставки, занятия по искусству или литературе. Эти

настройки позволяют использовать воображение, находить нестандартные решения и выражать свои идеи креативно. При этом в исследовательской деятельности творческое мышление направлено на поиск решений определенных проблем, отличающихся от абстрактной креативности: студентам приходится придумывать новые методики, разрабатывать научные гипотезы и формулировать оригинальные идеи в условиях, где требуется конкретный и обоснованный научный результат. Это все также говорит о том, что студенты способны развивать свою коммуникативную культуру именно средствами исследовательской деятельности.

Таким образом, исследовательская деятельность студентов является незаменимым компонентом образовательного процесса в вузе, так как она затрагивает множество аспектов, необходимых для полноценного развития коммуникативной культуры студентов вуза, и в особенностях его коммуникативных способностей. Ни один другой способ обучения студентов вуза не может столь комплексно развивать критическое мышление, креативность, ответственность, самостоятельность и коммуникативную культуру, как исследовательская деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Браим И. Культура делового общения: учеб. Пособие / И.Браим. — Минск: ИП «Экспертиза», 1998. — 174 с.
2. Кузнецова Е.А. Организационная культура как фактор эффективности управленческой деятельности: автореф. дис. канд. социол. наук / Е.А. Кузнецова. — Москва, 2000. — 29 с.
3. Столяренко Л.Д. Психология управления: Учебное пособие / Л.Д. Столяренко. Изд.2-е. — Ростов н/Д: Феникс, 2005. — 512 с.
4. Алексеев Н.Г. Критерии эффективности обучения учащихся исследовательской деятельности // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник. М.: Народное образование, 2001. - С. 64–68.
5. Беликов В.А. Образование учащихся на основе учебно-познавательной деятельности Текст. / В.А. Беликов. Методическое пособие. М.: Владос, 2006. - 394 с.
6. Белухин Д.А. Основы лично-ориентированной педагогики Текст. / Д.А. Белухин. — М.: Изд-во Института практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. 318 с.
7. Гурова Ю.Г. Современная молодежь: социальные ценности и нравственные ориентации Текст. / Ю.Г. Гурова // Педагогика. 2000. № 10 -С. 32–38.
8. Ерденова Г.Б. Учебно-исследовательская деятельность студентов Текст. / Г.Б. Ерденова // Аспирант и соискатель. 2006. - № 5. - С. 85–87.
9. Зимняя И.А. Исследовательская работа, как специфический вид; человеческой деятельности Текст. / И.А. Зимняя, Е.А. Шашенкова -Ижевск: ИЦПКПС, 2001. 308 с.
10. Ковалевский В.П. Организация самостоятельной работы студентов Текст. / В.П. Ковалевский И Высшее образование в России. — 2000: — №1.- С. 114–116.

© Кирланов Тимур Георгиевич (timur_k70@mail.ru)...

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИНСТРУМЕНТАРИЙ ОЦЕНКИ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

TOOLS FOR ASSESSING THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

**I. Kolosova
O. Semenyak
B. Artemenko**

Summary: The article substantiates the importance of creating an educational environment in a preschool educational organization. Based on the analysis of various approaches to organizing the educational environment, its components are determined. The importance of developing pedagogical monitoring as a systemic diagnostic of qualitative and quantitative characteristics of the effectiveness of the educational environment is substantiated. A comparative assessment of the significance of the qualitative characteristics of the educational environment of a preschool educational organization is presented. The indicators of the quality of the educational environment of the group are identified, including indicators of parental satisfaction with the quality of educational activities of the preschool educational organization, as well as indicators of the level of professional competence of teachers creating the educational environment.

Keywords: preschool educational organization, educational environment, educational environment, indicators of the quality of the educational environment.

Колосова Ирина Викторовна

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

Семеняк Ольга Адильевна

Заведующий, МБДОУ «Детский сад № 308» (г. Челябинск)
mdou308kalin@mail.ru

Артемченко Борис Александрович

Кандидат биологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Южно-
Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет» (г. Челябинск)
artemenkoba@cspu.ru

Аннотация: В статье обоснована значимость создания воспитывающей среды в дошкольной образовательной организации. На основе анализа различных подходов к организации воспитывающей среды определены ее составляющие. Аргументирована важность разработки педагогического мониторинга как системной диагностики качественных и количественных характеристик эффективности функционирования воспитывающей среды. Представлена сравнительная оценка значимости качественных характеристик воспитывающей среды дошкольной образовательной организации. Выделены показатели качества воспитывающей среды группы, в том числе показатели удовлетворенности родителей качеством воспитательной деятельности дошкольной образовательной организации, а также показатели уровня профессиональной компетентности педагогов, осуществляющих создание воспитывающей среды.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, образовательная среда, воспитывающая среда, показатели качества воспитывающей среды.

В современных нормативных документах в области дошкольного образования Российской Федерации одной из основополагающих функций образования является формирование гражданской и культурной самоидентичности ребенка дошкольного возраста средствами, отвечающими его возрасту и доступными для него. Реализация данной функции обеспечивается созданием воспитывающей среды дошкольной образовательной организации [6].

Образовательная среда в системе дошкольного образования часто определяет качество образовательного процесса, поскольку она выступает тем источником информации, который обеспечивает ребенку возможность увидеть определенные последствия разных способов действий, а также является пространством, располагающим ребенка к планированию и осуществлению собственной деятельности.

В исследованиях отечественных педагогов и психоло-

гов можно выделить различные направления изучения среды. Так, Л.С. Выготский отмечал, что роль среды определяется анализом конкретных взаимоотношений ребенка с ней; А.Н. Леонтьев, обоснован личностно-развивающий потенциал среды; Ю.Г. Абрамовой, Г.А. Ковалевым было введено понятие «образовательная среда» и др.

В.В. Рубцова в своих исследованиях образовательную среду понимает как пространство, где участники образовательных отношений получают возможность коммуникативного взаимодействия, передачи как знаний, умений, способов действий, так и культуры, этических норм и т.д., то есть того, что позволяет вести тот образ жизни, который принимает общество [4].

В большинстве исследований подчеркивается, что главной особенностью образовательной среды является ее насыщенность образовательными ресурсами, при этом особо выделяется роль профессионально-деятельностной позиции окружающих взрослых. Поэтому среда

должна отвечать потребностям и возможностям всех участников образовательного процесса: и обучающихся, и педагога.

Рассматривая характеристики образовательной среды, С.М. Куницына отмечают, что она должна удовлетворять потребности всех участников образовательных отношений, способствовать их личностному росту [3].

Н.Е. Щуркова, говоря о среде, подчеркивает важность учета социально ценностных обстоятельств, окружающих ребенка и влияющих на его личностное развитие, содействующих его вхождению в современную культуру. В структуре среды автор выделяет предметно-пространственное, поведенческое, событийное, информационное и культурное окружение [8].

Значительный воспитывающий потенциал образовательной среды отмечается в работах зарубежных ученых. Так, Дж. Локк подчеркивал, что главным воспитательным средством всегда будут являться не рассуждения, а среда, окружение ребенка. М. Монтессори отмечала равнозначность для развития ребенка предметной и воспитывающей среды [1].

Воспитывающая среда дошкольной образовательной организации – это особый тип среды: она раскрывает ценности и смыслы, заложенные в укладе самой организации, учитывает традиционные ценности и потребности современного российского общества [2].

Совокупный анализ различных точек зрения и подходов к пониманию сущности воспитывающей среды дошкольной образовательной организации, позволил нам сделать вывод о том, что она представляет собой совокупность различных условий, предполагающих конструктивное взаимодействие детей и взрослых. Реализация потенциала воспитывающей среды дошкольной образовательной организации в полном объеме зависит от высокого уровня профессиональной компетентности педагогических работников.

В этой связи, особую роль приобретает решение проблемы разработки педагогического мониторинга как системной диагностики качественных и количественных характеристик эффективности функционирования воспитывающей среды дошкольной образовательной организации.

Целью нашего исследования является проведение сравнительной оценки значимости качественных и количественных характеристик эффективности функционирования воспитывающей среды дошкольной образовательной организации.

В качестве респондентов выступили 73 педагога и

представителей администрации Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 308 г. Челябинска». Детский сад является региональной инновационной площадкой по теме исследования: «Механизмы управления формированием воспитывающей среды ДОУ».

Методом экспертных оценок участникам исследования предлагалось оценить в баллах (от 1 до 3) определенные показатели качества воспитывающей среды группы, в том числе показатели удовлетворенности родителей качеством воспитательной деятельности дошкольной образовательной организации, а также показатели уровня профессиональной компетентности педагогов, осуществляющих создание воспитывающей среды.

На основе анализа существующих исследований по проблеме организации воспитывающей среды в современных дошкольных образовательных организациях мы трактуем воспитывающую среду как духовное, материальное, событийное и информационное наполнение жизнедеятельности детей, создающее условия для самореализации, саморазвития, раскрытия творческого потенциала.

Чем шире среда обеспечивает ребенку доступ к общекультурному достоянию и чем более она представляет возможностей для саморазвития человека, тем более эта среда удовлетворяет условиям, необходимым для воспитания [5].

Задачи создания воспитывающей среды соотносятся с задачами воспитания, обозначенными в программе, и конкретизируются в соответствии с возрастными особенностями детей.

Основными линиями создания воспитывающей среды дошкольной образовательной организации, согласно Федеральной образовательной программе дошкольного образования, являются:

1. «От взрослого», который создает среду, насыщая ее ценностями и смыслами.
2. «От совместной деятельности ребенка и взрослого», которая направлена на взаимодействие ребенка и взрослого, раскрывающего смыслы и ценности воспитания (в ходе которой формируется нравственные, гражданские, эстетические и иные качества ребенка в процессе специально организованного педагогического взаимодействия ребенка и взрослого, обеспечивающего достижение поставленных воспитательных целей).
3. «От ребенка» – ребенок самостоятельно творит, живет и получает опыт позитивных достижений, осваивая ценности и смыслы, заложенные

взрослыми [7].

Рассматривая воспитывающую среду как неотъемлемую часть образовательного процесса, мы определили следующие критерии ее оценки: компоненты воспитывающей среды; профессиональная компетентность педагогов; удовлетворенность родителей качеством воспитательной деятельности [5].

Оценка по критерию «Компоненты воспитывающей среды»

Анализ результатов опроса респондентов показал, что с особенностями организации развивающей предметно-пространственной среды групп педагоги знакомы, они реализуют требования, определенные Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования и которым она должна соответствовать.

Из общего опрошенных 100 % отметили, что при оценке воспитывающей среды, важно учитывать особенности ее организации, при этом среди основных компонентов воспитывающей среды были определены: предметно-пространственный (100 %), социально-коммуникативный (92,6 %), событийный (18,5 %), информационный (11,1 %), культурный (11,1 %).

Таким образом, в качестве наиболее информативных показателей были выделены два основных компонента воспитывающей среды, которые подлежат непосредственному изучению: предметно-пространственный и

социально-коммуникативный (таблицы 1, 2).

Критерии оценки показателя: 3 балла – высокий уровень (требования выполняются в полном объеме); 2 балла – достаточный уровень (отмечаются незначительные отклонения от требований); 1 балл – допустимый уровень (не все требования выполняются); 0 баллов – критический уровень (не отвечает требованиям ФГОП дошкольного образования).

Критерии оценки показателя: 3 балла – высокий уровень (требования выполняются в полном объеме); 2 балла – достаточный уровень (отмечаются незначительные отклонения от требований); 1 балл – допустимый уровень (не все требования выполняются); 0 баллов – критический уровень (не отвечает требованиям).

Оценка по критерию «Профессиональная компетентность педагогов».

В качестве основных характеристик воспитывающей среды респондентами были выделены следующие: социально-психологические (характер взаимодействия педагогов и воспитанников – 96,2 %, эмоциональная комфортность и безопасность – 100 %); педагогические (система ценностей – 85,1%, воспитательные традиции – 92,6 %, адекватность содержания и технологий воспитания – 74 %).

Исходя из данных опроса, был определен инструментарий, который руководители могут использовать в оценке уровня профессиональной компетентности педагогов, осуществляющих создание воспитывающей

Таблица 1.

Инструментарий оценки предметно-пространственного компонента воспитывающей среды.

№	Показатели воспитывающей среды группы	Оценка показателя	
		Самооценка	Оценка администрацией ДОО
1	Знаки и символы РФ, Челябинской области, г. Челябинска, ДОО		
2	Компоненты среды, отражающие региональные, этнографические и другие особенности социокультурных условий Челябинской области		
3	Компоненты среды, отражающие экологичность, природосообразность и безопасность		
4	Компоненты среды, обеспечивающие детям возможность общения, игры и совместной деятельности		
5	Компоненты среды, отражающие ценность семьи, людей разных поколений, радость общения с семьей		
6	Компоненты среды, обеспечивающие ребенку возможность познавательного развития, экспериментирования, освоения новых технологий, раскрывающие красоту знаний, необходимость научного познания, формирующие научную картину мира		
7	Компоненты среды, обеспечивающие ребенку возможность посильного труда, а также отражающие ценности труда в жизни человека и государства		
8	Компоненты среды, обеспечивающие ребенку возможности для укрепления здоровья, раскрывающие смысл здорового образа жизни, физической культуры и спорта		
9	Компоненты среды, предоставляющие ребенку возможность погружения в культуру России, знакомства с особенностями традиций многонационального российского народа		

Таблица 2.

Инструментарий оценки социально-коммуникативного компонента воспитывающей среды.

№	Показатели воспитывающей среды группы	Оценка показателя	
		Самооценка	Оценка администрацией ДОО
1	Наличие четких правил поведения для всех участников образовательного процесса ДОО		
2	Наличие установленных норм и правил жизни группы		
3	Наличие конкретных запретов и их адекватность		
4	Строгое соблюдение требований этического кодекса педагогов		
5	Наличие традиций и ритуалов в жизни группы, их соблюдение		
6	Обеспечение в группе условий, в которых дети могут реализовать свои планы, замыслы и стремления		
7	Обеспечение в группе условий, предоставляющих свободу выбора каждому воспитаннику		
8	Создание доброжелательной обстановки общения в группе (доброжелательный настрой педагогов, адекватный уровень шума в группе и др.)		

среды, для более полной диагностики компетентности педагогов, мы считаем целесообразным объединить их в единый составной тест:

- оценка воспитательной эффективности стиля педагогического общения педагога (Ю. Вьюнкова);
- диагностика характера взаимодействия воспитателя с детьми (Г. Любина);
- определение характера взаимодействия педагога с детьми (наблюдение за взаимодействием) (И.В. Калистратова);
- оценка уровня общительности (тест Ф. Ряховского);
- индивидуальные стили деятельности воспитателя учреждения дошкольного образования (Е.А. Панько).

Оценка по критерию «Удовлетворенность родителей качеством воспитательной деятельности».

Одной из современных идей в системе образования, в том числе дошкольного образования, выступает идея привлечения родителей обучающихся к партнерским отношениям с образовательной организацией.

Конструктивное взаимодействие родителей и работников дошкольной образовательной организации обеспечивает гармоничное развитие ребенка, способствует формированию чувства защищенности, доверия и открытости миру.

При разработке инструментария оценки удовлетворенности родителей качеством воспитательной деятельности дошкольной образовательной организации были учтены результаты опроса педагогов и администрации: 100 % опрошенных отметили целесообразность соотнесения критерия с целевыми ориентирами, определенными в программе воспитания (таблица 3).

Критерии оценки показателя: 3 балла - высокий уровень (целевой ориентир проявляется в полном объеме); 2 балла - достаточный уровень (целевой ориентир проявляется не регулярно); 1 балл - допустимый уровень (целевой ориентир проявляется при напоминании взрослому); 0 баллов – критический уровень (отсутствует).

Кроме того, 96,2 % респондентов также отметили целесообразность вовлечения родителей обучающихся в разработку совместных проектов, создание общих традиций и др. Данное обстоятельство актуализировало необходимость разработки материалов анкетирования родителей с целью выявления их потребностей, интересов и возможностей участия в создании воспитывающей среды групп.

Ниже приведены примеры вопросов предложенных нами для анкетирования родителей:

1. Есть ли в Вашей семье свои традиции (празднования дней рождения, встречи Нового года и др.), о которых вы хотели бы рассказать нашим детям?
2. Есть ли в Вашей семье любимое блюдо, песня, фильм?
3. Есть ли у Вас символ семьи, который Вы передаете из поколения в поколение?
4. О каких семейных традициях Вы бы хотели рассказать в рамках реализации нашего проекта?
5. Какое увлечение объединяет Вашу семью?
6. В каком формате Вам комфортнее представить свои увлечения (выставка, мастер-класс для детей, мастер-класс для взрослых, презентация и др.) и др.

В заключении отметим, что определение системы критериев и показателей качества воспитывающей среды дошкольной образовательной организации способствует формированию объективной картины инно-

Таблица 3.

Инструментарий оценки удовлетворенности родителей качеством воспитательной деятельности.

№	Целевые ориентиры воспитания детей	Оценка достижения показателя	
		оценка родителей	оценка педагога
1	Проявляет любовь к своей малой родине, имеет представления о своей стране, испытывает чувство привязанности к родному дому, семье, близким людям		
2	Дифференцирует основные проявления добра и зла, принимает и уважает традиционные ценности, ценности семьи и общества, правдивый, искренний, способный к сочувствию и заботе, к нравственному поступку		
3	Способен не оставаться равнодушным к чужому горю, проявляет заботу		
4	Самостоятельно различает основные отрицательные и положительные человеческие качества, иногда прибегает к помощи взрослого в ситуациях морального выбора		
5	Проявляет ответственность за свои действия и поведение; принимает и уважает различия между людьми		
6	Владеет основами речевой культуры		
7	Дружелюбный и доброжелательный, умеет слушать и слышать собеседника, способен взаимодействовать со взрослыми и сверстниками на основе общих интересов и дел		
8	Любознательный, наблюдательный, испытывающий потребность в самовыражении, в том числе творческом		
9	Проявляет активность, самостоятельность, инициативу в познавательной, игровой, коммуникативной и продуктивных видах деятельности и в самообслуживании		
10	Обладает первичной картиной мира на основе традиционных ценностей		
11	Понимает ценность жизни, владеет основными способами укрепления здоровья - занятия физической культурой, закаливание, утренняя гимнастика, соблюдение личной гигиены и безопасного поведения и другое; стремящийся к бережению и укреплению собственного здоровья и здоровья окружающих		
12	Проявляет интерес к физическим упражнениям и подвижным играм, нравственные и волевые качества		
13	Демонстрирует потребность в двигательной деятельности		
14	Имеет представления о некоторых видах спорта и активного отдыха		
15	Понимает ценность труда в семье и в обществе на основе уважения к людям труда, результатам их деятельности		
16	Проявляет трудолюбие при выполнении поручений и в самостоятельной деятельности		
17	Способен воспринимать и чувствовать прекрасное в быту, природе, поступках, искусстве		
18	Стремится к отображению прекрасного в продуктивных видах деятельности		

вационной деятельности дошкольной организации и определению в дальнейшем конкретных форм и методов достижения запланированных целей по созданию эффективной воспитывающей среды. При этом эффективность следует понимать как: «отношение достигнутого результата (по тому или иному критерию) к макси-

мально достижимому или заранее запланированному результату» [6]. Качественная организация воспитывающей среды дошкольной образовательной организации подразумевает не только подготовку компетентных специалистов, но также удовлетворенность всех участников образовательных отношений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дубовицкая С.В., Беккер И.Л. Воспитывающая среда как фактор становления и развития личности // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2011. № 24. С. 631–638.
2. Колосова И.В. Уклад дошкольной организации как общественный договор участников образовательных отношений // мат-лы XXII Междунар. науч.-практич. конф. (Челябинск, 26 апреля 2024 г.) / под ред. Б.А. Артеменко, И.В. Колосовой, Н.В. Пац, И.А. Селиверстовой. Челябинск: ЗАО «Библиотека

- А. Миллера», 2024. С. 194–198.
3. Куницына С.М. Проектирование образовательной среды начальной школы // Журнал психолого-педагогических исследований. 2023. Т. 1, № 1. С. 12–19.
 4. Рубцов В.В. О проблеме соотношения развивающих образовательных сред и формирования знания (к определению предмета экологической психологии) // Материалы 2-й Рос. конф. по экологической психологии / под ред. В.И. Панова. М.; Самара, 2001. С. 77–81.
 5. Семеняк О.А. К вопросу создания воспитывающей среды дошкольной образовательной организации // Актуальные проблемы дошкольного образования: мат-лы XXII Междунар. науч.-практич. конф. (Челябинск, 26 апреля 2024 г.) / под ред. Б.А. Артеменко, И.В. Колосовой, Н.В. Пац, И.А. Селиверстовой. Челябинск: ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2024. С. 362–365.
 6. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. М.: ТЦ Сфера, 2023. 208 с.
 7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М.: ТЦ Сфера, 2023. 48 с.
 8. Щуркова Н.Е. Педагогика. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие / Н.Е. Щуркова. 2-е изд. М.: Изд-во Юрайт, 2019. 319 с. URL: <https://urait.ru/bcode/438185> (дата обращения: 17.11.2024).

© Колосова Ирина Викторовна (kolosovaiv@cspu.ru), Семеняк Ольга Адильевна (mdou308kalin@mail.ru),
Артеменко Борис Александрович (artemenkoba@cspu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СИСТЕМА РАБОТЫ С ТЕКСТОМ-БИОГРАФИЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

SYSTEM OF WORKING WITH BIOGRAPHICAL TEXT IN CLASSES ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

О. Kool
T. Mullinova
Yu. Okovitaya

Summary: The article discusses the system of working with biographical text in Russian language classes for foreign students (based on the text "Scientist and Encyclopedist D.I. Mendeleev"). The lexical and grammatical tasks proposed in the article help to expand the students' linguistic resources, improve their reading skills, and develop their linguistic and cultural competence.

Keywords: Russian as a foreign language, exploratory reading, biographical text, D.I. Mendeleev, system of working with text.

Кооль Ольга Александровна

Кандидат филологических наук, доцент, Краснодарское
высшее военное авиационное училище летчиков
o.a.kool@mail.ru

Муллинова Татьяна Александровна

Кандидат филологических наук, доцент, Краснодарское
высшее военное авиационное училище летчиков
t.a.mullinova@mail.ru

Оковитая Юлия Фаридовна

Кандидат филологических наук, доцент, Кубанский
государственный университет
julia_okovitaja@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается система работы с текстом биографического характера на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории (на материале текста «Ученый-энциклопедист Д.И. Менделеев»). Предложенные в статье лексико-грамматические задания способствуют расширению запаса языковых средств обучающихся, совершенствованию умений чтения, формированию лингвострановедческой компетенции.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, изучающее чтение, текст-биография, Д.И. Менделеев, система работы с текстом.

Одним из видов речевой деятельности, направленным на извлечение информации, содержащейся в письменном тексте, является чтение. Цель чтения – раскрытие смысловых связей, осмысление зрительно воспринимаемого речевого сообщения.

В системе обучения русскому языку как иностранному чтение занимает важное место, поскольку способствует овладению языком и в то же время является средством ознакомления учащихся со страной изучаемого языка и его культурой [3; 4; 5].

При изучении иностранного (русского) языка перед учащимися ставится задача – научиться *реальному* чтению. Это значит, инофоны должны научиться находить в текстах нужные сведения, бегло знакомиться с содержанием текстов и извлекать из них необходимую информацию.

На подготовительном курсе для иностранных учащихся изучающее чтение является одним из основных видов работы с текстом.

Под изучающим чтением понимается «чтение с установкой на последующее использование или воспроизведение полученной информации» [1, с. 169]. Основная цель его определена как точное и полное понимание информации, содержащейся в тексте, ее критическое осмысление, сопоставление с уже имеющимися сведе-

ниями и запоминание.

Изучающее чтение – медленный вид чтения, что обусловлено тем, что читающий в процессе такого чтения часто останавливается и обдумывает извлеченную из текста информацию, анализирует композиционную структуру и языковую форму текста, повторно перечитывает его отдельные фрагменты, произносит некоторые фрагменты текста про себя или вслух, стремясь запомнить информацию для последующего пересказа, обсуждения, использования в своей работе [1, с. 170].

Для того чтобы точно и полно понять текст, иностранный учащийся должен не только иметь языковую догадку, но и уметь пользоваться словарями, справочниками и анализировать лексику и грамматику в тексте. Кроме того, педагогу необходимо провести большую подготовительную работу:

1. определить последовательность действий по овладению изучающим чтением;
2. подобрать текстовый материал;
3. разработать систему упражнений и соответствующую форму контроля.

Уже несколько десятилетий в работе с иностранными учащимися используются тексты биографического характера, поскольку они обладают несомненным дидактическим потенциалом. Чтение таких текстов не только

расширяет кругозор инофонов, повышая их лингвострановедческую компетенцию, но и формирует стратегии смыслового чтения.

Тексты-биографии обладают рядом особенностей, которые необходимо учитывать при работе в иностранной аудитории:

- имеют четкую композиционную структуру, позволяющую легче воспринимать и понимать представленную информацию;
- носят повествовательный характер;
- представляя собой монологические высказывания, выступают в качестве образца как для устной, так и для письменной речи учащихся.

Для формирования и развития навыков изучающего чтения иностранцам можно предложить тексты (в сопровождении иллюстративного материала) по теме «Выдающиеся люди России»: «Великий ученый М.В. Ломоносов», «Поэт А.С. Пушкин», «Академик И.В. Курчатов», «Первый космонавт Ю.А. Гагарин», «Конструктор-оружейник М.Т. Калашников» и др. В качестве примера предлагается система заданий к тексту «Ученый-энциклопедист Д.И. Менделеев». В 2024 году исполнилось 190 лет со дня рождения этого выдающегося ученого, поэтому работа с текстом, посвященным великому химику, особенно актуальна.

Методический алгоритм изучения текста-биографии традиционный, т.е. включает предтекстовые, притекстовые и послетекстовые виды работы.

Перед прочтением текста-биографии преподавателю необходимо провести предварительную работу – снять страноведческие и лексико-грамматические трудности. На данном этапе предполагается работа над новыми словами – умение работать со словарем, понимание значения слова через синонимы/антонимы, словообразовательные и синтаксические упражнения.

Задание 1. Определите значение слов по словарю:

жидкость, металлургия, нефть, уголь, атомный вес, чёткий / чётко, издавать / издать (учебник), излагать / изложить (научные проблемы), посвящать / посвятить, проводить / провести (исследование), располагать / расположить (химические элементы), ставить / поставить (опыт), уделять / уделить внимание, утверждать.

Задание 2. Прочитайте комментарий к следующим словам:

сибирский (город) – город, который находится в Сибири;

Сибирь (ж.р.) – часть азиатской территории России;

гимназия – среднее учебное заведение;

командировка – рабочая поездка;

предсказать – заранее сказать, что будет, что должно случиться;

присниться (кому?) – увидеть во сне;
заснуть ≠ проснуться.

Задание 3. Назовите совершенный вид глаголов, составьте с ними предложения: встречать, засыпать, нравиться, открывать, переводить, просыпаться, сдавать, становиться.

Задание 4.

А) определите, от каких существительных образованы прилагательные: выпускной, дипломный, научный, петербургский, сибирский, химический.

Б) определите, от каких глаголов образованы существительные: изучение, исследование, кипение, соединение, возрастание, открытие, развитие, производство, переработка.

Перед тем как иностранные учащиеся приступят к чтению текста-биографии великого химика Дмитрия Ивановича Менделеева, преподаватель дает им притекстовое задание, определяющее коммуникативную установку, цель чтения, а также активизирующее внимание инофонов.

Задание 5. Прочитайте текст и скажите, какое великое открытие сделал Д.И. Менделеев.

Следующий этап – собственно чтение текста-биографии (про себя). В этот процесс преподаватель, как правило, не вмешивается. Педагог может ответить на вопросы обучающихся только в случае возникновения каких-либо проблем.

Назначение послетекстовых заданий – «более полная проверка понимания прочитанного, чем это позволяет выполнить притекстовое задание, повторное (и более) обращение к тексту для развития на его материале различных умений» [2, с. 60].

Проверка понимания прочитанного текста «Ученый-энциклопедист Д.И. Менделеев» осуществляется, прежде всего, в форме вопросов по его содержанию.

Задание 6. Ответьте на вопросы:

1. Какая мечта была у Д. Менделеева в детстве?
2. Где Д. Менделеев получил образование?
3. Какие исследования Д.И. Менделеев проводил в Германии?
4. Какие учебники написал Д.И. Менделеев?
5. Какое великое открытие сделал Д.И. Менделеев?
6. Где находится музей Д.И. Менделеева?

В целях усвоения содержащегося в тексте языкового материала иностранные учащиеся выполняют лексико-грамматические упражнения. Предложенная система заданий помогает учащимся закрепить полученные знания и использовать их при создании собственных текстов.

Задание 7. Употребите слова и словосочетания в нужной форме:

1. Д.И. Менделеев увлекался (химия).

2. Дмитрий Иванович поступил (Главный педагогический институт, физико-математический факультет).
3. Менделеев много времени проводил (химическая лаборатория).
4. За отличную учёбу в институте Менделеев получил (золотая медаль).
5. (Заграничная командировка) учёный провёл ряд научных исследований.
6. Менделеев обнаружил температуру (абсолютное кипение) жидкостей.
7. Первый в России учебник (органическая химия) был написан Менделеевым.
8. Учебники (Дмитрий Иванович Менделеев) были известны (разные страны).
9. (1869 г.) учёный систематизировал (химические элементы).
10. В петербургскую квартиру Менделеева приходило много (известные люди).
11. В музее Д.И. Менделеева вам расскажут (жизнь и научная работа великого химика).

Задание 8. *Восстановите словосочетания, употребляемые в тексте, составьте с ними предложения:*

провести	важное открытие
рассказывать	выпускные экзамены
сдать	опыты
сделать	о химических элементах
ставить	профессором
систематизировать	ряд исследований
стать	химические элементы

Задание 9.

А) *выпишите из текста определения к следующим существительным: учёный, элементы, факультет, университет, экзамен, лаборатория, открытие, температура, работа, система.*

Б) *составьте с ними предложения.*

Задание 10. *Закончите предложения:*

1. Д.И. Менделеев мечтал работать в гимназии, потому что
2. Во время учёбы в институте Дмитрий Иванович
3. Д.И. Менделеев закончил институт
4. В Германии учёный
5. В 1861 году Дмитрий Иванович написал
6. Учебник Д.И. Менделеева «Основы химии»
7. В 1869 году учёный сделал
8. Д.И. Менделеев оставил в таблице пустые места,

потому что

9. В 1911 году в Петербургском университете

Задание 11. *Познакомьтесь с планом к тексту. Расположите пункты плана в соответствии с содержанием.*

1. Д.И. Менделеев – автор учебников по химии.
2. Детская мечта Дмитрия.
3. Музей Д.И. Менделеева.
4. Учёба Дмитрия Ивановича в институте.
5. Великое открытие учёного.
6. Заграничная командировка Д.И. Менделеева.

Задание 12. *Прочитайте интересные факты из жизни Д.И. Менделеева. Какие из них показались вам наиболее интересными?*

Дмитрий был семнадцатым ребёнком в семье.

Д.И. Менделеев в одиночку совершил путешествие на воздушном шаре, чтобы наблюдать полное солнечное затмение в 1877 году.

Итальянский историк науки Микеле Джуа назвал Д.И. Менделеева одним из самых гениальных химиков XIX века.

В 1962 году Российская академия наук учредила премию и золотую медаль имени Д.И. Менделеева за лучшие работы по химии и химической технологии.

Задание 13. *Составьте краткую биографию Д.И. Менделеева. Расскажите о его жизни и научной деятельности.*

Прочитанный текст-биография, как правило, является средством для овладения другими видами речевой деятельности: говорением, аудированием, письмом. Так, например, преподаватель может способствовать побудить иностранных слушателей к монологическому высказыванию, предложив ответить на следующие вопросы: *Кого из ученых вы знаете? Из каких они стран? Какие открытия они сделали? Что вы знаете о Нобелевской премии?*

На завершающем этапе работы учащимся предлагается прокомментировать слова выдающихся деятелей науки и культуры:

«Нет оружия более сильного, чем знания» (М. Горький).

«Придет время, когда наука опередит фантазию» (Ж. Верн).

«В науке необходимо одновременно и верить, и сомневаться» (Л. Гиршфельд).

При работе с текстами биографического характера на занятиях по русскому языку как иностранному в зависимости от уровня языковой подготовки учащихся в качестве дополнительных можно использовать такие задания, как: составление хронологических таблиц, создание словесного портрета внешности известной личности с опорой на представленные иллюстрации (портреты; репродукции картин или фотографии, изображающие

отдельные эпизоды из жизни). Можно также работать с высказываниями выдающихся личностей, с отрывками из воспоминаний о них современников, с копиями биографических документов и т.д. Кроме того, включение в учебный процесс, например, работы, с видеофрагментами «будет способствовать более глубокому эмоциональному воздействию биографического материала на обучающихся» [6, с. 295].

Таким образом, чтение как рецептивный вид речевой деятельности, направленный на извлечение и по-

нимание информации, содержащейся в тексте, играет важную роль в обучении иностранцев русскому языку, поскольку позволяет обогащать их словарный запас, помогает инофонам запоминать грамматические и синтаксические конструкции, формировать навыки и совершенствовать умения чтения. Тщательно продуманная работа с текстом-биографией на занятиях по русскому языку как иностранному способствует активизации и углублению языковых знаний учащихся, совершенствованию их речевых умений и навыков работы с текстом, а также расширению лингвострановедческого кругозора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб.: Златоуст, 2006. 272 с.
2. Морозов В.Э. Методика урока русского языка как иностранного. М.: ВК, 2012. 228 с.
3. Муллинова О.А., Муллинова Т.А. Межкультурная коммуникация в преподавании русского языка как иностранного // Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному: Сб. ст. М., 2016. С. 165–171.
4. Муллинова О.А., Муллинова Т.А. Работа с текстом-интервью на занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи» в иностранной аудитории // Современное военное образование как фактор укрепления международного военного сотрудничества: Сб. матер. Междунар. науч.-метод. конф. Краснодар, 2020. С. 127–132.
5. Муллинова О.А., Муллинова Т.А. Формирование страноведческой компетенции у иностранных учащихся (на примере темы «Великая Отечественная война в памяти кубанцев») // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 7–1 (73). С. 193–196.
6. Штырлина Е., Капралова Ю. Методические формы изучения биографии писателя на занятиях по русскому языку как иностранному (на материале жизни и творчества Л.Н. Толстого) // Филология и культура. Philology and Culture. 2018. №4 (54). С. 293–298.

© Кооль Ольга Александровна (o.a.kool@mail.ru), Муллинова Татьяна Александровна (t.a.mullinova@mail.ru),
Оковитая Юлия Фаридовна (julia_okovitaja@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ИНСТИТУАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕРЕВОДА В РОССИИ

ON THE RELEVANCE OF INSTITUTIONALIZATION OF SOCIAL TRANSLATION IN RUSSIA

L. Meier
E. Dineikina

Summary: The article gives a review on the issue of interpreters training, the importance of special educational courses for interpreters who are involved in social, legal and medical spheres. The authors specified the concept of social translation, the areas of its application, and considered the types of social translation. The authors of the article compared and analyzed the main postulates of translation theory, foreign protocols recommended for social translators, as well as foreign training programs for social translators within the framework of the higher education system. The study showed that in Russia there is an objective need to institutionalize social translation, due to the specifics of its discourse and special requirements to the translator. A social translator is a direct participant in the interaction of various parties in several social contexts, which requires high responsibility for the authenticity and quality of the translation that cannot be achieved without special professional training.

Keywords: interpreter, social interpreting, interpretation, public service interpreting, institutionalization of social interpreting, socio-cultural competence of the interpreter.

Мейер Лариса Хамитовна

Кандидат социологических наук, доцент, Пятигорский
медико-фармацевтический институт (филиал), ФГБОУ
ВО Волгоградский государственный медицинский
университет
lara_m2013@mail.ru

Динейкина Екатерина Владимировна

старший преподаватель, Пятигорский медико-
фармацевтический институт (филиал), ФГБОУ
ВО Волгоградский государственный медицинский
университет
dineikina_katia@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы подготовки специалистов по устному переводу в социальной, правовой и медицинской сферах. Авторами было конкретизировано понятие социального перевода, области его применения, рассмотрены возможные виды данного перевода. Авторы статьи сопоставили и проанализировали основные постулаты теории перевода, зарубежные протоколы, рекомендованных для работы социальных переводчиков, а также зарубежные программы подготовки социальных переводчиков в рамках системы высшего образования. Исследование показало, что в России существует объективная необходимость институализации социального перевода, обусловленная спецификой дискурса, в котором функционирует данный вид перевода, и особыми требованиями к переводчику. Социальный переводчик является непосредственным участником взаимодействия различных сторон, в ряде социальных контекстов, что требует от него особой ответственности за аутентичность и качество перевода, которых невозможно достичь без специальной профессиональной подготовки.

Ключевые слова: переводчик, социальный перевод, устный перевод, общественный перевод, институализация социального перевода, социокультурная компетенция переводчика.

В современном мире, в связи с происходящими социальными и геополитическими изменениями, процессами миграции населения, роль переводчика получила дополнительные функции. Переводчик рассматривается как непосредственный участник происходящих в мировом сообществе изменений, способствующий гармонизации отношений между разнородными социальными группами.

В западном переводоведении существует целый ряд терминов, обозначающих особый вид устного перевода и межъязыкового посредничества: community interpreting (США), public service interpreting (Великобритания), cultural interpreting (Канада), liaison interpreting (Австралия), contact interpreting (скандинавские страны), dialogue interpreting, ad hoc, triangle, face-to-face, bidirectional/bilateral interpreting – двунаправленный / двусторонний перевод [1]. Эти термины отличаются друг

от друга по объему и специфике отражения предмета и объекта перевода. На наш взгляд, в русскоязычной среде этим понятиям больше всего соответствует термин «социальный перевод».

Социальный перевод следует отличать от перевода на конференции. Хотя у них есть общие черты:

- оба вида перевода являются устными;
- оба вида перевода могут осуществляться как в режиме последовательного, так и в режиме синхронного перевода.

Рассматривая варианты социального перевода, следует упомянуть, что социальные переводчики занимают не только устным переводом в не опосредованном контакте с людьми, но также устным дистанционным переводом, который может осуществляться по телефону или во время видеоконференции. Устный социальный

перевод может быть осуществлен в виде шушутажа - синхронного перевода без специального оборудования для одного-двух слушателей, когда переводчик находится в непосредственной близости к участникам беседы. Шушутаж используется в качестве альтернативы последовательному переводу в специфических условиях, например, на определенных этапах процесса в суде или во время допроса в полиции. Шушутаж довольно часто используется и в других ситуациях, где выполнить полный синхронный перевод невозможно.

В чем отличие социального перевода от устного перевода на конференциях? Главное отличие состоит в разных контекстах перевода. Социальные переводчики помогают работникам и клиентам социальных служб, не говорящих на одном языке, понять друг друга в жизненно важных ситуациях. Места, в которых чаще всего разворачивается дискурс социального перевода, это – больницы, кабинеты врачей и адвокатов, агентства социального обеспечения, агентства по трудоустройству или полицейские и пограничные участки. Социальный перевод можно определить как общий, «зонтичный» термин, который объединяет: медицинский устный перевод, устный перевод в сфере образования, устный перевод в социальных службах [2].

Медицинский устный перевод включает не только устный перевод диалога между пациентом и медицинским работником, но и устный перевод таких документов как история болезни, инструкция для пациентов, медицинское заключение, стандартные медицинские протоколы (SOP), а также инструкции по применению лекарств, маркировка и упаковка лекарств. Академическая мобильность и процессы иммиграции привели к востребованности социального перевода в сфере образования: в школах, университетах, на курсах профессиональной переподготовки. Устный перевод в социальных службах предполагает содействие переводчика в оказании помощи по широкому спектру социальных и правовых вопросов в полицейских участках, тюрьмах и следственных изоляторах, иммиграционных отделах, центрах для беженцев, в учреждениях, занимающихся защитой права человека, в адвокатских конторах.

Социальный перевод может быть неформальным, осуществлённым неофициальным лицом (волонтером, другом, родственником), человеком без специальной языковой подготовки, взявшим на себя ответственность выступить посредником между социальной организацией и индивидуумом. Социальный перевод может быть формальным, осуществленным профессиональным переводчиком, имеющим специализацию, например, по медицинскому или юридическому переводу. Соответственно качество и результат формального и неформального социального перевода будет разным. Профессиональные социальные переводчики, выполняющие устный медицинский или юридический перевод должны

не только владеть глубокими знаниями словарным запасом сферы медицины или права, но также понимать особенности дискурса, в котором они работают. Неспособность переводчика понять фактическую информацию и передать ее на языке перевода может иметь разрушительные последствия. Разные условия работы социальных переводчиков диктуют разные подходы, требуют различные виды знаний, навыков и психологической подготовки, поэтому социальные переводчики выбирают одну область специализации.

Чтобы стать социальным переводчиком во многих странах профессиональным переводчикам необходимо пройти специальные курсы, где обучающихся знакомят с правилами переводческой этики и стресс-менеджмента, способами работы с ролевыми конфликтами. В ходе обучения переводчик развивает навыки перевода по темам выбранной специализации, например, для устного медицинского перевода — это медицинская инфраструктура, медицинская терминология, анатомия и патофизиология и т.д.

Во многих странах учрежден институт судебных переводчиков, а деятельность бюро переводов подлежит обязательному государственному лицензированию. Институт сертификации устных судебных переводчиков учрежден в США, Канаде, Австралии, Австрии. Многие эксперты полагают, что для успешной работы в сфере социального перевода необходимо не только наличие высшего образования по специальности «Лингвистика» или «Перевод и переводоведение», но и получение дополнительной специализированной подготовки в виде курсов повышения квалификации по требуемым направлениям, чтобы в совершенстве владеть профессиональной лексикой и терминологией. Например, в ходе судебного заседания переводчик становится важным участником судебного процесса, что требует от него повышенной ответственности за аутентичность (полноту, точность и адекватность) и качество перевода, которое невозможно достичь без профессиональной переподготовки.

За рубежом существуют магистерские программы в области социального перевода (MA in Public service interpreting programme, University of Surrey; MA in Public service interpreting, London Metropolitan University). Эти программы обучения направлены как на развитие навыков личного устного перевода, так и на развитие навыков «дистанционного» устного перевода по телефону и видеосвязи, последние становятся все более значимой частью профессиональной деятельности современного переводчика.

Известно, что часто в качестве социальных переводчиков работают люди без какой-либо квалификации, чаще всего это билингвы (граждане, отлично владеющие двумя языками). Чтобы стать профессиональным социальным переводчиком билингвам можно рекомендовать развивать общие навыки перевода на специали-

зированных курсах, включающих такие предметы как теория перевода, практический курс устного перевода. Они должны выполнять упражнения на память, уметь делать заметки и выполнять перевод с листа, а также развивать другие важные навыки профессионального устного перевода [3].

Специалисты с юридическим или медицинским образованием, которые изучают иностранный язык, также могут стать социальными переводчиками. В этом случае, помимо освоения иностранного языка, им, как и билингуам следует развивать сначала навыки устного перевода, а затем навыки специализированного социального перевода. Основное преимущество специалистов с юридическим /медицинским образованием заключается в том, что они владеют необходимой терминологией и понимают суть самых сложных ситуаций, когда может потребоваться помощь социального переводчика.

Помимо вопроса подготовки/профессиональной переподготовки непосредственно социальных переводчиков, нам представляется актуальным вопрос обучения представителей госучреждений взаимодействию с переводчиком. Работа с квалифицированным социальным переводчиком была бы значительно более эффективной, если бы представитель государства знал, каковы особенности социального перевода и устного перевода вообще, с какими проблемами сталкивается социальный переводчик, каковы основы этики социального перевода и т.д. [4].

Рассмотрим ситуацию с социальным переводом на примере Эстонии, где данный вид перевода применяется главным образом в полиции и судах, где работают штатные переводчики. В силу исторических причин и миграционной политики Эстонии основными языковыми комбинациями, востребованными в государственных институтах, являются русский—эстонский, английский – эстонский, финский – эстонский. Для того, чтобы подготовить полицейских к работе с социальным переводчиком, студентам Академии внутренней безопасности Эстонии был предложен специальный курс, целью которого является научить будущих полицейских вести допрос и другие виды полицейского расследования с участием переводчика [5].

Анализ развития института социальных переводчиков в зарубежных странах позволил нам сделать ряд выводов:

- практика социального перевода тесно связана с социально-правовой политикой каждого конкретного государства, поэтому при разработке программ обучения социальных переводчиков невозможно полностью перенимать опыт других стран. Учитывать следует не только свод правовых норм, регулирующих посредничество переводчика в диалоге между человеком и государством, но и опыт переводчиков и работающих с

ними государственных служащих.

- практика социального перевода складывается во многом спонтанно: в суде, в правоохранительных органах, в медицинских учреждениях сначала возникает необходимость в переводчиках, затем находятся люди, чаще всего непрофессионалы, которые начинают исполнять функции переводчика — на базе этого складывается некоторая традиция, к которой потом социальных переводчиков начинают готовить специально. Специфика работы социального переводчика и список предъявляемых к нему требований обусловлены не только практикой государства в целом, но и опытом каждого отдельного государственного учреждения.
- в сфере социального перевода никогда не удастся полностью избежать привлечения непрофессионалов. Социальных переводчиков с конкретными комбинациями рабочих языков начинают готовить тогда, когда государство сталкивается с наплывом мигрантов, нуждающихся при общении с государством в переводе. Между тем предугадать направление миграционных потоков, как правило, очень трудно. Даже в тех государствах, которые оперативно реагируют на изменившиеся потребности, требуется время для подготовки необходимых переводческих кадров: до тех пор, пока они не подготовлены, работу социального переводчика неизбежно должны брать на себя волонтеры или непрофессионалы

В настоящий момент в России специализация «социальный перевод» официально не существует, нет курсов обучения или повышения квалификации для переводчиков, желающих профессионально заниматься этим видом перевода. В отличие от других стран в России не существует кодекса профессиональной этики переводчика, соблюдение которого гарантировало бы клиенту конфиденциальность и отсутствие личной заинтересованности со стороны специалиста по переводу. На наш взгляд, эти пробелы образовались из-за специфического политико-экономического контекста. Для России проблема с беженцами и иммигрантами, говорящими по-арабски, по-испански и на каком-либо другом иностранном языке, не стоит так остро как для европейских стран или США. Однако социальный перевод может и должен развиваться в других социальных контекстах, актуальных для современной России: образовательные и культурные контакты, в которых могут принимать участие люди, не владеющие официальным языком нашей страны, но которым необходимо связываться с поставщиками государственных услуг.

В современном обществе институализация социального перевода как особого вида переводческой деятельности и социального переводчика как специалиста в этой области необходимы для успешного осуществления коммуникации в социально осложненной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Раренко М.Б. «Community interpreting» vs «социальный перевод» // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2018, № 2 (791), С. 163–164.
2. Roberts R. Community interpreting today and tomorrow // The Critical Link: Interpreters in the community. Amsterdam; Philadelphia, 1997. P. 7—25.
3. Recommended protocols for the translation of community communications / Australian Institute of Interpreters and Translators Inc, November 2022.
4. Ethics and Standards for the Community Interpreter / García-Beyaert S., Bancroft M.A., Allen K., Carriero-Contreras G., Socarrás-Estrada D. An International Training Tool, 2021.
5. Кару К.О. переводе в Департаменте полиции и погранохраны Эстонии (к постановке проблемы) // Русский язык в современном мире: традиции и инновации в преподавании русского языка как иностранного и в переводе. Мат-лы II Междунар. науч.-практ. конф. 25—28 апреля 2011. М.: Высшая школа перевода МГУ, 2011.

© Мейер Лариса Хамитовна (lara_m2013@mail.ru), Динейкина Екатерина Владимировна (dineikina_katia@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВКЛАД Е.Г. МУЛТУЕВОЙ В РАЗВИТИЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ АЛТАЙСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

CONTRIBUTION OF E.G. MULTUEVA TO THE DEVELOPMENT OF TEACHING METHODS OF THE ALTAI LANGUAGE AND LITERATURE

R. Minakova

Summary: This article is about E. G. Multueva methodist, author of textbooks and teaching-methodological works on Altai language and reading for elementary classes, a veteran of the Great Patriotic War.

Keywords: altai language, elementary grades, literacy, reading, development of coherent altai speech.

Минакова Римма Солойевна

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Бюджетное научное учреждение Республики Алтай, «Научно-исследовательский институт алтаистики им. С. Суразакова», (г. Горно-Алтайск) rimmin74@mail.ru

Аннотация: Настоящая статья о Е.Г. Мултуевой методисте, авторе учебников и учебно-методических работ по алтайскому языку и чтению для начальных классов, ветеране Великой Отечественной войны.

Ключевые слова: алтайский язык, начальные классы, обучение грамоте, чтение, развитие связной алтайской речи.

Екатерина Григорьевна Мултуева – педагог, методист, автор учебников по алтайскому языку и чтению для начальных классов, ветеран Великой Отечественной войны.

Она родилась в 1919 году 21 ноября в с. Мариинске (Отогол) Усть-Канского района в семье крестьян среднего достатка. В родном селе окончила четыре класса, в Усть-Канской школе – пятый. С 1934 по 1939 годы училась в Ойротском педтехникуме на педагогическом факультете (школьного отделения). По окончании педтехникума была направлена на учебу в Коммунистический педагогический институт им. Н.К. Крупской в г. Ленинград.

Годы учебы пришлись на тяжкую военную пору. Екатерина Григорьевна в августе 1941 году вступила добровольцем в ряды Красной армии, и была направлена санинструктором в 13 стрелковую дивизию Ленинградского фронта. В марте 1942 году в соответствии с решением Совнаркома СССР Е.Г. Мултуева демобилизована из рядов Красной армии как студентка-старшекурсница, вступившая в армию добровольно [1].

В 1943 году она с отличием окончила полный курс Ленинградского педагогического института им. А.И. Герцена по специальности педагогических дисциплин, и решением Государственной Экзаменационной комиссии от 3-го января 1943 года ей присвоена квалификация преподавателя педагогических дисциплин и звание учителя полной средней школы.

Педагогическая деятельность Екатерины Григорьевны началась 25 августа 1946 года в Горно-Алтайском педагогическом училище, где она начала работать препода-

вателем педагогических дисциплин.

С 16 августа 1955 года по 20 августа 1956 года она работает учителем родного алтайского языка в 5-7-8 классах в Улаганской средней школе с. Улаган Улаганского района.

С 1958 по 1960 годы Е.Г. Мултуева вновь возвращается в Горно-Алтайское педагогическое училище, преподавателем педагогических дисциплин. Затем она работает лектором Горно-Алтайского обкома КПСС, главным редактором Горно-Алтайского областного книжного издательства, в 1963 году назначена секретарем Горно-Алтайского горкома КПСС – заведующей идеологическим отделом.

В 1966 году возглавляет Горно-Алтайский научно-исследовательский институт истории, языка и литературы (ГАНИИИЯЛ). Проводит большую работу в качестве члена Терминологической комиссии при облисполкоме Горно-Алтайской автономной области.

Начиная с 1950-х годов, в области становится актуальной работа по разрешению целого ряда вопросов преподавания алтайского и русского языков.

С 1970–1971 учебного года в РСФСР начался переход четырехлетней начальной школы на трехлетнюю. Обучение, в четвертых, классах общеобразовательных организаций осуществлялось по новым программам и предметам. В связи с этим 10 начальных школ Горно-Алтайской автономной области реорганизовались в восьмилетние, а 10 начальных школ закрыли. В 1972–1973 учебном году завершился полный переход на трехлетнее начальное

обучение, во всех школах вводились новые программы и учебники [2, с. 680–681].

Большой вклад в улучшение работы по созданию учебников, учебно-методической литературы и наглядных пособий для национальных школ внесли ученые: З.С. Казагачева, С.С. Каташ, Е.Г. Мултуева, В.Д. Сатлаева, С.С. Суразаков, А.Т. Тыбыкова; учителя: М.А. Барантаева, М.В. Опонгошева, Н.В. Тепуков; преподаватели учебных заведений: Н.П. Кучияк, Н.Н. Суразакова, В.И. Чичинов и др.

Издание доброкачественных учебников – это большое и ответственное дело, и оно представляет из себя решающее условие в создании учебной базы школы.

В помощь учителям начальных классов Е.Г. Мултуева составила и опубликовала методические указания по алтайскому языку для 1-го класса «1-кы класста алтай тилди үредери жанынан методический шүүлтелер» [3, 1970], в соавторстве с Ю.М. Кыдыевым для 2-го класса «2 класста алтай тилди үредери жанынан методический шүүлтелер» [4, 1976], в соавторстве с Е.А. Барантаевой программы по алтайскому языку для начальной школы в «Алтай тилдин программазы баштамы школдын» [5, 1979], «Алтай тилдин программазы: Баштамы школго» [6, 1985].

С 1969–1986 годы в соавторстве с М.М. Суразаковой были созданы учебники 1 класса по алтайскому языку для трехлетней начальной школы: «Алтай тил. 1-кы класс» [7, 1969], «Алтай тил. 1-кы класс» 2 исп. изд. [8, 1973], «Алтай тил. 1-кы класс» 3-е исп. изд. [9, 1976], «Алтай тил. 1-кы класс» 4-е исп. [10, 1980], «Алтай тил. 1-кы класс» 5-е исп. [11, 1986].

С 1971–1987 годы в соавторстве с Ю.М. Кыдыевым, А.В. Челтушевой были изданы учебники 2 класса по родному языку для трехлетней начальной школы: «Алтай тил. 2-чи класс» [12, 1971], «Алтай тил. 2-чи класска» 2 исп. изд. [13, 1974], в соавторстве с Ю.М. Кыдыевым «Алтай тил. 2-чи класска» 3-е исп. изд. [14, 1977], «Алтай тил. 2-чи класска» 4 исп. изд. [15, 1982], «Алтай тил. 2-чи класска» [16, 1987], а в 1992 году вышел учебник для четырехлетней начальной школы «Алтай тил. 2-чи класска» [17, 1992].

В 1988 году в соавторстве с К.К. Пиянтиновой издали учебник 3 класса по алтайскому языку для четырехлетней начальной школы: «Алтай тил. 3 класс» [18, 1988].

В 1980 году Е.Г. Мултуевой издана книга по внеклассному чтению для 1-2 классов «Төрөл жер» [19, 1980] для трехлетней начальной школы.

Главная задача учебников «Алтай тил» состояла в обучении детей грамоте, их умению пересказывать тексты, правильно и связано излагать свои мысли на родном

алтайском языке.

«Алтай тил 1-кы класс» был одним из самых содержательных и качественных учебников для младшей школы, который переиздавался 5 раз, а учебник «Алтай тил 2-чи класс» переиздавался 6 раз.

В первом классе в центре внимания находятся понятия «родной язык» («алтай тил»), «устная и письменная речь», «звук» («табыш»), «буква», «слог» («үйе»), «слово» («сөс»). В связи с работой над словом осуществляется первоначальная группировка по частям речи (без использования терминов).

Термины «одушевленные, неодушевленные слова» в I классе не вводятся, а используются выражения: «слова, которые называют только людей, отвечают на вопрос кто? (кем?)» и «слова, которые называют предметы, животных, растений и много другое, что мы видим, слышим, отвечают на вопрос что? (не?)». У первоклассников развивается умение списывать тексты из учебников, писать под диктовку, контролируя себя при письме. Они знакомятся с употреблением большой буквы в именах, фамилиях людей (улустын ады-жолы), в названиях городов, сел, рек, озёр (городтордын, журттардын, суулардын аттары), в кличках животных (тындулардын чоло ады).

Во II классе дети чётко знают гласные (үндү) буквы – это буквы, которыми обозначаются в письменной речи гласные звуки и согласные (туйук) – это буквы, которыми обозначаются в письменной речи согласные звуки. Алфавит алтайского языка представлен 37 буквами. Особое внимание уделяется на правописание редуцированных гласных *ы, у, ү*, и (*айландыра, жастыра, бастыра, жетире, кечире, удур*), также на буквы *ё, ю, я, в, х, ц, щ, ф, ь, ь* в словах, вошедших в алтайский язык из русского языка (*Алёша, утюг, ясли, брюква, халат, ферма, волейбол, шахмат, цех, букварь, съезд*).

Термины «одушевленные и неодушевленные слова» не используются, авторы учебника обозначили их как слова, которые отвечают на вопрос кто? (кем?) что (не?). Предлагаются такие задания, как «Спишите слова». Поставьте к ним вопросы кем? (кто?) не? (что?) или «Посмотрите на рисунок и ответьте на вопрос кто чем занимается?».

Имя прилагательное определяют, как слова, которые называют признаки предметов, отвечают на вопрос *какой? какая? какое?*, а глаголы, как слова, которые обозначают действия предметов и отвечают на вопросы *нени эдер? нени эдип жат?* (что будут делать? что делают?).

Вводится важное понятие «текст», «тема», «основная мысль», «тазыл» («корень слова»), «бир тазылду сөстөр» («однокоренные слова (родственные слова)»), «кожул-

та» («окончание») и на новом уровне ведется изучение предложения (эрмек). Учащиеся знакомятся с видами предложений по цели (повествовательные (табылу), вопросительные (суракту), побудительные (кыйгылу)) и по интонации (восклицательные и невосклицательные).

Учебники алтайского языка для начальных классов (1–2 класс) написаны доступным языком, соответствуют программе, и их методический аппарат учитывает возрастные возможности детей, которые используются на разных этапах урока. В учебниках имеются внутри текстовые вспомогательные компоненты: вопросы, шрифтовые выделения, оглавление, необходимое для быстрой ориентации учеников в поиске необходимого компонента, также учебники содержат большое количество иллюстраций.

Иллюстративный материал помогает учащимся лучше понять смысл текста и усвоить информацию более эффективно. Художники оформители использовали знакомые картинки сельской жизни, народного быта алтайской семьи.

В целом иллюстрации данных учебников прививают ребенку любовь к учебе, своей школе, труду, к природе Алтая, также интерес к советским праздникам и знаменательным датам нашей страны (7 ноября – день рождения нашей страны; 7 октября – день Конституции СССР; 23 Февраля – День Советской Армии и Военно-Морского Флота; 8 Марта – Международный женский день; 1 Мая – праздник дружбы трудящихся всех стран, борьбы за мир; 9 Мая – День победы советского народа в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. и др.).

Книга внеклассного чтения для 1–2 классов («Төрөл жер» класста эмес кычырарына керектү бичик 1–2 клас-

старга) [20, 1980] имеет особое значение в формировании навыков чтения и развитии устной связанной алтайской речи.

Внеклассное чтение первого класса имеет следующую тематику чтения: 1) Совет орооннын балдары (Дети советской страны); 2) Якшы дегени не, жаман дегени не (Что такое хорошо, что такое плохо); 3) Ленин – албатынын башчызы (Ленин – вождь народа); 4) Тындулардын жүрүминен (Из жизни животных).

Для II класса в книгу вошли следующие темы для чтения: 1) «Төрөл жерим, нөкөрлөрүм» («Родина, друзья»); 2) «Ырыс берген Улу Ленин ундылбас» («Счастье подарившее имя Ленина не забудется»); 3) «Андар, куштар, өзүмдер (Животные, птицы, растения).

Учащиеся знакомятся с произведениями алтайских писателей и поэтов: А. Адарова, А. Ередеева, В. Качканкова, Л. Кокышева, И. Кочеева, К. Кошева, Э. Палкина, П. Самыка, Б. Суркашева, Б. Укачина.

С учетом возрастных особенностей младших школьников детские рассказы, сказки русских писателей (В. Бон-Бруевича, Л. Бурнева, Л. Воронковой, Б. Житникова, А. Кононова, И. Крылова, С. Мирера, С. Михалкова, Н. Носова, В. Осеевой, Л. Толстого, К. Ушинского) и немецких сказочников (Братьев Гримм) были удачно переведены на алтайский язык самим автором Е.Г. Мултуевой.

Таким образом, обладая практическим педагогическим мастерством, богатым жизненным опытом, посвятив себя благородному делу обучения и воспитания подрастающих поколений, Екатерина Григорьевна Мултуева внесла достойный вклад в развитие преподавания алтайского языка и литературы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каташев М.С. Памяти ученых-фронтовиков. [Электронный ресурс]. <https://www.niialt.ru/novosti/706-pamyati-uchenykh-frontovikov> (дата обращения: 14.10.2024 г.).
2. Аксенова Л.Н. Народное образование // История Республики Алтай. Т. III. Горный-Алтай в советский период (1917–1991 гг.) (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: 2023. – 972 с.
3. Мултуева Е.Г. 1-кы класста алтай тил аайынча методический шүүлтөлөр. – Горно-Алтайск, 1970. – 40 с.
4. Мултуева Е.Г., Кыдыев Ю.М. 2 класста алтай тилди үредери жанынан методический шүүлтөлөр. – Горно-Алтайск, 1976. – 93 с.
5. Мултуева Е.Г., Барантаева М.Ф. Алтай тилдинг программазы: Баштамы школго. – Горно-Алтайск, 1979. – 78 с.
6. Мултуева Е.Г., Барантаева М.Ф. Алтай тилдинг программазы: Баштамы школго. 2-е исп. и доп. изд. – Горно-Алтайск, 1985. – 63 с.
7. Алтай тил. 1 класс / Е.Г. Мултуева, М.М. Суразакова. – Горно-Алтайск, 1969. – 88 с.
8. Алтай тил. 1 класс / Е.Г. Мултуева, М.М. Суразакова. 2 исп. изд. – Горно-Алтайск, 1973. – 102 с.
9. Алтай тил. 1 класс / Е.Г. Мултуева, М.М. Суразакова.. 3-е исп. изд. – Горно-Алтайск, 1976. – 108 с.
10. Алтай тил. 1 класс / Е.Г. Мултуева, М.М. Суразакова.. 4-е изд. – Горно-Алтайск, 1980. – 104 с.
11. Алтай тил. 1 класс / Е.Г. Мултуева, М.М. Суразакова.. 5-е изд. – Горно-Алтайск, 1986. – 104 с.
12. Алтай тил. 2 класс. / Е.Г. Мултуева, Ю.М. Кыдыев, А.В. Челтушева. – Горно-Алтайск, 1971. – 68 с.
13. Алтай тил. 2 класс. / Е.Г. Мултуева, Ю.М. Кыдыев, А.В. Челтушева. 2 исп. изд. – Горно-Алтайск, 1974. – 116 с.

14. Алтай тил. 2 класс. / Е.Г. Мултуева, Ю.М. Кыдыев, А.В. Челтушева. 3-е исп. изд. / Е. Мултуева, Ю. Кыдыев. – Горно-Алтайск, – 1977. – 104 с.
15. Алтай тил. 2 класс. / Е.Г. Мултуева, Ю.М. Кыдыев, А.В. Челтушева. 4 исп. изд. – Горно-Алтайск, 1982. – 104 с.
16. Алтай тил. 2-чи класска / Е.Г. Мултуева, М.М. Суразакова. – Горно-Алтайск, 1987. – 112 с.
17. Алтай тил. 2-чи класска / Е.Г. Мултуева, М.М. Суразакова. 2-е исп. и доп. изд. – Горно-Алтайск, 1992. – 113 с.
18. Алтай тил. 3 класс / Е.Г. Мултуева, К. Пиянтинова. – Горно-Алтайск, 1988. – 113 с.
19. Төрөл јер: 1–2 класстарга класста эмес кычырар бичик / Е.Г. Мултуева. – Горно-Алтайск, 1980. – 136 с.
20. Төрөл јер: 1–2 класстарга класста эмес кычырар бичик / Е.Г. Мултуева. – Горно-Алтайск, 1980. – 136 с.

© Минакова Римма Солойевна (rimmin74@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОБЗОР НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ РОССИИ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ

REVIEW OF SCIENTIFIC PUBLICATIONS ON THE METHODS OF TEACHING RUSSIAN HISTORY TO INTERNATIONAL STUDENTS

S. Mikhaelis
D. Mikhaelis

Summary: The article presents a review of modern educational methods used in teaching the course "History of Russia" to international first-year students at universities and pre-university courses and described in scientific publications. The study attempts to analyse the approaches to teaching international students in the discipline "History of Russia" with a view to adopt the experience of Russian university teachers and to ascertain the applicability of different approaches used in presenting the history course in everyday work with international students. The authors refer to the materials of articles on the subject under investigation; the survey included the analysis of peer-reviewed articles, conference materials, textbooks, and other publications on the subject under consideration.

Keywords: international students, pre-university course, history of Russia, history teaching methods.

Михаэлис Светлана Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет
путей сообщения»
msibgu@rambler.ru

Михаэлис Дмитрий Владимирович

Кандидат исторических наук, ФГБОУ ВО «Иркутский
государственный университет путей сообщения»
mdv97@mail.ru

Аннотация: В статье представлен обзор современных методов обучения, применяемых в преподавании курса «История России» иностранным студентам первых курсов вузов и подготовительных факультетов и описанных в научных публикациях. В исследовании предпринята попытка анализа подходов к обучению иностранных студентов по дисциплине «История России» с целью перенятия опыта преподавателей вузов страны, выявления применимости различных подходов в повседневной работе с иностранными обучающимися в курсе истории. Авторы в работе ссылаются на материалы отдельных статей по данной проблематике; обзор включил анализ рецензируемых статей, материалов конференций, учебных пособий и других публикаций по рассматриваемой теме.

Ключевые слова: иностранные студенты, подготовительный факультет, история России, методика преподавания истории.

Введение

В основу данного исследования положено обобщение опыта работы преподавателей вузов России. Авторами был проведен систематический обзор литературы, чтобы определить круг наиболее значимых вопросов, обсуждаемых в педагогической среде при изучении иностранными студентами истории России, и сделан поиск учебников и учебных пособий, ориентированных на эту категорию обучающихся.

Для решения задач исследования были использованы следующие методы: теоретические – теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования, систематизация и обобщение результатов научного поиска; эмпирический – наблюдение за ходом образовательного процесса, за учебной деятельностью иностранных обучающихся.

Теоретическую базу исследования составили работы по педагогике, психологии, методике преподавания истории, русского языка как иностранного.

Обсуждение и результаты

При рассмотрении вопросов методики преподава-

ния истории России иностранными студентами, как правило, все преподаватели исходят из того, что у прибывших на обучение в нашу страну иностранных граждан:

- недостаточное владение русским языком;
- существенное отличие форм, приемов и методов обучения в российском вузе от способов педагогического воздействия, применяемых в высшей школе их родной страны [1];
- крайне ограниченные знания о России в целом и ее истории в частности [1, 2];
- ограниченное понимание культурного наследия России и ее вклада в мировую культуру [1];
- различия в восприятии исторических событий общих для нашей страны и для стран, откуда происходят студенты [3 – 6];
- неоднозначное отношение к роли России на международной арене [6].

Исходя из этого, преподаватели находятся в поиске методик, позволяющих в доступной форме, ярко, убедительно и обоснованно (в случае расхождения взглядов) донести до иностранных студентов ключевые события и даты истории России. Это может происходить как в рамках прохождения ими подготовительного обучения, так и при изучении на первом курсе вузов дисциплин «Исто-

рия России» и «Основы российской государственности». Как отмечают преподаватели, «учебники по истории ... зачастую слишком сложны для иностранцев. В них много больших текстов, сложных предложений, минимум иллюстраций. В результате они не приносят пользы, а лишь отбивают желание постигать историю России» [3].

В этой связи учебники и учебные пособия, адаптированные для иностранных студентов, выходят на первый план и несут в себе следующие функции:

- информационную (обеспечивает обучающихся полезной информацией в нужном количестве);
- трансформационную (перерабатывает педагогом научные знания, которые должен усвоить студент);
- систематизирующую (помогает усваивать информацию поэтапно и логично);
- закрепления и самоконтроля (дает возможность повторного прочтения информации, что является основой формирования прочных знаний);
- воспитательно-развивающую (основывается на содержании учебников и способствует духовному воспитанию студентов) [7].
- Необходимость в доступных и понятных учебниках для иностранных студентов отмечают в своих работах многие авторы [1, 4, 8].

Согласно мнению преподавателей истории и русского языка как иностранного при разработке учебных материалов для иностранных студентов следует опираться на ряд ключевых принципов:

- адаптировать текст учебного пособия с учетом уровня владения русским языком у иностранных студентов;
- сформулировать конкретные и четкие вопросы по темам и разделам, способствующие самостоятельной работе студентов с учебным материалом;
- разработать унифицированную структуру предтекстовых и после текстовых упражнений и заданий для всего учебного профиля;
- внедрить элементы наглядности для более эффективного усвоения новых терминов;
- включить словарь новых терминов, организованный поурочно и в алфавитном порядке [1, 4].

Поиск научных публикаций определил круг учебников и учебно-методических пособий, представляющих собой систематизированный и адаптированный для студентов-иностранцев материал для изучения истории России [9 – 22]. Данный список работ и труды, используемые при написании статьи, не претендуют на полноту, но дают представление о разнообразии методик и широком круге литературы по истории России для иностранных студентов, а также позволяют судить о степени заинтересованности и включенности преподавателей истории в описываемую проблему. Некоторые из этих авторов делаются опытом создания таких пособий [23 – 25].

Кроме найденных учебников и учебно-методических пособий интерес представляют отдельные разработки преподавателей, предлагающих авторскую методику подачи иностранным студентам материала по истории [2, 24, 26–28].

Известно, что влияние личности преподавателя на развитие познавательной активности студентов является значительным аспектом образовательного процесса. Стиль общения, мотивация и профессиональные качества преподавателя могут существенно влиять на интерес учащихся к обучению и их желание углубляться в изучаемый материал. Эмоциональное отношение и способность преподавателя создать атмосферу поддержки способствуют более активному вовлечению студентов в учебный процесс.

Влияние личности учителя на познавательную деятельность иностранных обучающихся обсуждают преподаватели разных дисциплин [6, 29]. О влиянии личности преподавателя на формирование познавательной активности студентов-иностранцев в процессе изучения дисциплины «История России» рассуждает в своей работе Ж.Г. Симонова [6]. Воспитательный аспект в преподавании истории иностранным студентам видят В.А. Гижов [30], Л.М. Медведева [31].

Высокий дидактический потенциал визуализации учебной информации отмечают разные авторы. Целесообразность использования средств визуализации для иностранных студентов объясняется необходимостью представления материала в форме, доступной для понимания обучающихся. Использование средств визуализации при обучении иностранных студентов практикуют преподаватели инженерной графики, математики, химии, информатики [32, 33]. На тему способствования «принципа наглядности пониманию и эффективному запоминанию исторических фактов, уважительному отношению к российской истории и культуре, формированию объективного взгляда на исторические события, обучению навыкам межкультурной коммуникации» рассуждают многие преподаватели-историки [34]. А.А. Евсенкова, Ю.А. Булыгин в своей работе говорят об особенностях применения дидактической иллюстрации при обучении иностранных студентов истории России [35]. Н.С. Степанова, Т.В. Ковалева описывают создание с использованием программы Turbosite электронного пособия, посвященного истории Великой Отечественной войны (далее – ВОВ), где кроме основополагающего материала представлены «фрагменты художественных и документальных фильмов, карты основных боевых действий, ..., фотографии» [34]. С.И. Михаэлис, Д.В. Михаэлис в своей работе описали методическую систему подачи исторического материала в виде метаплана [8]. О важности разработки элективных курсов для студентов, изучающих русский язык как иностранный, пишет в своей работе Ю.Р. Кобышева и предла-

гает к изучению иностранными студентами курс «История России в фактах и лицах» [36]. Е.Е. Герцман апеллирует в своей деятельности к научно-популярным фильмам и документальным интернет-ресурсам, «поскольку молодые люди сегодня, преимущественно, являются визуалами – т. е. наибольшее количество информации они получают посредством зрительных образов» [2, с. 178]. Н.Д. Пригодич, отмечая проблемные аспекты в обучении иностранных студентов истории, считает одним из способов улучшения качества образовательного процесса «использование большого количества наглядно-иллюстративного материала, который выступает в поддержку информации, доносимой в устном и письменном виде», «... использование тематических презентаций, упрощающих восприятие новых тематических разделов, что вдвойне необходимо при рассмотрении сложных проблем отечественной истории, трудных для изучения даже русскоязычными студентами» [5, с. 304]. Таким образом, вводя в образовательный процесс качественный наглядный материал, у студента «увеличивается объем знаний, усиливается интерес к русской истории, стимулируется личный поиск» [2, с. 178].

Об особенностях и специфике применения современных сетевых и мобильных ресурсов, информационных технологий, цифровых инструментов, применяемых в преподавании курса «История России» иностранным студентам, рассказывается в работах [37, 38].

Особенности культурно-исторического восприятия иностранных студентов на примере изучения истории ВОВ подчеркивают Н.Д. Пригодич [5], Н.С. Степанова, Т.В. Ковалева [34] и другие. Г.А. Кообар отмечает, что «особенно болезненными являются вопросы общего исторического прошлого для студентов из стран, ранее входивших в состав Российской империи и СССР» [4, с.59]. В этой связи Н.Д. Пригодич, анализируя проблемы преподавания истории иностранным обучающимся, выявляя возможные трудности с учетом этнического состава

обучающихся в академической группе, предлагает интересные варианты подачи материала о ВОВ, а также ходе и итогах Второй мировой войны. Все это ведет, заключают авторы, к построению эффективной межкультурной коммуникации.

Свой вклад в знакомство с историческим прошлым страны вносят и филологи – преподаватели русского языка как иностранного. «Используя в тексте определенные лексические конструкции, раскрывающие национальные особенности носителей языка, можно дать широкое представление о жизнедеятельности страны в определенную историческую эпоху», – отмечает А.В. Ефремова [39]. В своей работе автор приводит тексты по истории России «Восстание декабристов» и «Сталинские репрессии», предназначенные для студентов-иностранцев в качестве материала для изучения основных моментов и событий страны и составленные с учетом государственных стандартов и лексического минимума В-2 [40]. А.И. Кузькина предлагает свои варианты заданий и построения учебных занятий и пособий, которые могут способствовать лучшему пониманию не только истории, но и менталитета русских людей [41].

Заключение

Учитывая перечисленные особенности обучения иностранных студентов, необходимо подчеркнуть важность творческого подхода к преподаванию. Порой для иностранцев бывает сложно осмыслить определенные исторические события, опираясь на свое мировосприятие. Высококачественные учебники, учебно-методические пособия и другие материалы по истории России способствуют более быстрой адаптации иностранных студентов к российской действительности. Успешная адаптация, в свою очередь, ускоряет интеграцию студентов-иностранцев в учебный процесс и способствует повышению уровня подготовки молодых иностранных специалистов в российских вузах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Патрикеева О.А. Проблемы преподавания истории России иностранным студентам / О.А. Патрикеева // 2012 год – год Истории в России. Актуальные проблемы изучения и преподавания истории в высших учебных заведениях: Материалы Всероссийской научно-методической конференции, Санкт-Петербург, 12 мая 2012 года / Санкт-Петербургский государственный университет; Исторический факультет; редактор-составитель: Н.Л. Кузнецов. – Санкт-Петербург: ООО «Скифия-принт», 2014.
2. Герцман Е.Е. Научно-популярные фильмы и документальные интернет-ресурсы в методике преподавания истории иностранным студентам / Е.Е. Герцман // Актуальные вопросы международного образования: Сборник научно-методических трудов / Под редакцией И.И. Барановой, В.В. Краснощекова. – Санкт-Петербург: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», 2017.
3. Гринько А.А. К вопросу о преподавании дисциплины «История» иностранным студентам / А.А. Гринько // Международное образование и сотрудничество: Сборник материалов V Международной научно-практической конференции, Москва, 02 ноября 2017 года / МАДИ. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Техполи-графцентр», 2017. – С. 119–122.
4. Кообар Г.А. Практика межкультурных коммуникаций: к вопросу о преподавании курса истории России иностранным студентам / Г.А. Кообар // Вестник Тюменского государственного института культуры. – 2019. – № 2(12). – С. 58–60.

5. Пригодич Н.Д. Особенности культурно-исторического восприятия иностранных студентов на примере изучения истории Великой отечественной войны / Н.Д. Пригодич // Неделя науки СПбПУ: материалы научной конференции с международным участием, лучшие доклады, Санкт-Петербург, 18–23 ноября 2019 года. – Санкт-Петербург: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», 2019. – С. 304–307.
6. Симонова Ж.Г. О влиянии личности преподавателя на формирование познавательной активности иностранных студентов в процессе изучения дисциплины «История России» / Ж.Г. Симонова // Научные открытия 2017: Материалы XXII Международной научно-практической конференции, Москва, 07 июня 2017 года. – Москва: Научный центр «Олимп», 2017. – С. 560–561.
7. Даниэльян Я.В. Развитие представлений о функциях школьного учебника в отечественной педагогике второй половины XX – начале XXI века: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Даниэльян Яна Викторовна. – Санкт-Петербург, 2009. – 23 с.
8. Михаэлис С.И. Визуализация учебной информации по истории России с использованием метаплана как эффективный инструмент обучения иностранных студентов / С.И. Михаэлис, Д.В. Михаэлис // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – № 10–2. – С. 69–73.
9. История России IX–XXI веков: учебное пособие для студентов из КНР / О.А. Патрикеева, Н.А. Портнягина, Д.И. Портнягин, О.Н. Кузнецова. – Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2018. – 158 с.
10. История России для иностранных студентов: учебное пособие для студентов вуза, обучающихся по неисторическим направлениям подготовки и специальностям / К.Д. Бугров, Д.А. Васьков, И.Е. Еробкин [и др.]; под общей редакцией С.В. Соколова; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2021. – 124 с.
11. История: курс лекций для иностранных студентов: учебное пособие / Н.Ю. Гаврилова, О.И. Голованова, М.Г. Демидюк, А.Е. Стефашов. – Тюмень: Тюменский индустриальный университет, 2018. – 180 с.
12. Книга для чтения по истории России: Учебное пособие / Под ред. В.В. Калинова. М.: Издательский центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина, 2016.
13. Кудинова Н.Т. История России IX–XXI веков: учебное пособие для студентов-иностранцев. Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2014.
14. Кузнецов А.Л., Касарова В.Г., Никишина Ю.В. История: учебное пособие для иностранных учащихся подготовительного факультета. М.: МАДИ, 2015.
15. Павлова О.К. История Российской Федерации: учебное пособие для иностранных студентов / О.К. Павлова. – Санкт-Петербург: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2022. – 234 с.
16. Россия. История. События. Факты. Вводный курс по истории России для студентов-иностранцев, изучающих русский язык: учебное пособие / Т.В. Губанова, О.В. Максимова, О.В. Нарбекова, Е.А. Нивина – Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2015. – 214 с.
17. Туфанов Е.В. История России для иностранных студентов / Е.В. Туфанов, И.Н. Карпенко. – Ставрополь: Агрус, 2024. – 84 с.
18. Гузарова Н.И., Казакова О.А. История России: учебное пособие для иностранных студентов. Томск: Изд-во ТПУ, 2004. – 177 с.
19. Белоус Б.С. История России XX – начала XXI века. Тексты для чтения с лингвокультурологическими комментариями [Электронный ресурс]: учебное пособие для иностранных студентов / Б.С. Белоус. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. – 74 с. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/112758> (дата обращения: 24.09.2024).
20. История России [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие для студентов-иностранцев / составитель И.И. Целовальникова. – Ульяновск: УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2022. – 185 с. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/261989> (дата обращения: 24.09.2024).
21. История России для иностранных студентов [Электронный ресурс]: учебное пособие / К.Д. Бугров, Д.А. Васьков, И.Е. Еробкин [и др.]; под общей редакцией С.В. Соколова. – 2–е изд. – Москва: ФЛИНТА, 2023. – 124 с. Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/333395> (дата обращения: 24.09.2024).
22. История России с древнейших времен до наших дней [Электронный ресурс]: учебное пособие для иностранных студентов / Е.Б. Беспятова, Е.В. Бодрова, М.П. Глазкова [и др.]. – Москва: РТУ МИРЭА, 2022. – 103 с. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/265838> (дата обращения: 24.09.2024).
23. Богородская О.Е. Разработка учебно-методического пособия по истории России для иностранных студентов, обучающихся в ИГЭУ / О.Е. Богородская, Г.А. Будник, В.А. Фалина // Инновационные образовательные проекты (работы) ИГЭУ в 2011 г.: Сборник отчетов / ФГБОУВПО «Ивановский государственный энергетический университет имени В.И. Ленина». – Иваново: Ивановский государственный энергетический университет им. В.И. Ленина, 2012. – С. 153–155.
24. Губанова Т.В., Максимова О.В. Особенности формирования исторических представлений у иностранных учащихся (из опыта преподавания истории иностранным студентам подготовительного курса) // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 42. С. 119–124. URL: e-koncept.ru/2016/56965.htm (дата обращения: 20.09.2024).
25. Патрикеева О.А. Из опыта написания учебного пособия по истории России для студентов из Китайской Народной Республики / О.А. Патрикеева, Н.А. Портнягина, Д.И. Портнягин // Гуманитарные науки в современном вузе как основа межкультурного взаимодействия: Материалы международной научной конференции, Санкт-Петербург, 10 декабря 2018 года / под ред. С.И. Бугашева, А.С. Минина. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, 2018. – С. 178–182.
26. Михайлова И.В. Специфика преподавания истории России иностранным студентам в техническом вузе / И.В. Михайлова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2018. – № 2–2. – С. 53–55.
27. Роговер Е.С. Взаимосвязь истории и литературы на занятиях с иностранными студентами / Е.С. Роговер // Русская литература в иностранной аудитории: сборник научных статей / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Выпуск 6. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2017. – С. 158–168.

28. Степанова Л.П. Из опыта работы с иностранными студентами (на примере преподавания истории России) / Л.П. Степанова // Проблемы высшего образования. – 2003. – № 2. – С. 116.
29. Михаэлис С.И. Актуальные вопросы обучения иностранных студентов информатике в техническом вузе / С.И. Михаэлис, В.В. Михаэлис // Образование – наука – производство: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). В 2-х томах, Чита, 18 ноября 2022 года. Том 2. – Чита: Забайкальский институт железнодорожного транспорта – филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Иркутский университет путей сообщения», 2022. – С. 410–419.
30. Гижов В.А. Воспитательный аспект в преподавании истории иностранным студентам / В.А. Гижов // Актуальные проблемы воспитания в образовательном процессе вуза: Сборник статей по материалам межвузовской научно-практической конференции, Саратов, 28 марта 2019 года / Под общей ред. О.М. Поповой. – Саратов: ООО «Центр социальных агроинноваций СГАУ», 2019. – С. 21–23.
31. Медведева Л.М. Изучение истории как средство воспитания иностранных студентов / Л.М. Медведева // Актуальные вопросы обучения зарубежных граждан в медицинских вузах: материалы V Российской научно-практической конференции с международным участием. Посвящено 85-летию Волгоградского государственного медицинского университета, Волгоград, 28 января 2020 года / Волгоградский государственный медицинский университет. – Волгоград: Волгоградский государственный медицинский университет, 2020. – С. 193–195.
32. Михаэлис С.И. Визуализация учебной информации как эффективный инструмент обучения иностранных студентов информатике / С.И. Михаэлис, В.В. Михаэлис // Образование – наука – производство: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Чита, 17 ноября 2023 года. – Чита: Иркутский университет путей сообщения, 2023. – С. 397–401.
33. Михаэлис С.И. Визуализация учебной информации с использованием метаплана как эффективный инструмент обучения иностранных студентов информатике / С.И. Михаэлис, В.В. Михаэлис // Педагогическая информатика. – 2024. – № 1. – С. 109–114.
34. Степанова Н.С. Реализация принципа наглядности обучения на занятиях по истории России с иностранными студентами / Н.С. Степанова, Т.В. Ковалева // Русский язык как иностранный: современные подходы и технологии в преподавании: Материалы Межвузовской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 11 сентября 2020 года. Том 2020. – Санкт-Петербург: ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия», 2020. – С. 196–198.
35. Евсенкова А.А. Особенности применения дидактической иллюстрации при обучении иностранных студентов истории России / А.А. Евсенкова, Ю.А. Булыгин // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2019: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 19 августа 2019 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2019. – С. 230–235.
36. Коньшева Ю.Р. «История России в фактах и лицах»: элективный курс для студентов, изучающих русский язык как иностранный / Ю.Р. Коньшева // Интеграционные технологии в преподавании филологических дисциплин : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, Нижний Новгород, 20–21 апреля 2017 года / Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. Выпуск 8. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», 2017. – С. 123–126.
37. Бужерак А.П. Применение инновационных технологий в обучении иностранных военнослужащих / А.П. Бужерак // Образовательная среда вуза: ресурсы, технологии, Благовещенск, 26–27 марта 2015 года / Амурский государственный университет. – Благовещенск: Амурский государственный университет, 2015. – С. 4–8.
38. Савельева Е.В. Особенности применения информационных технологий в преподавании истории иностранным студентам / Е.В. Савельева, О.А. Куришева // ЦИТИСЭ. – 2023. – № 3(37). – С. 139–148.
39. Ефремова А.В. Тексты по истории России для студентов, изучающих русский язык как иностранный / А.В. Ефремова // Пятый этаж: международный сборник научных статей молодых ученых. Том №6. – Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2020. – С. 100–104.
40. Уровни РКИ. Второй сертификационный уровень (B2) [Электронный ресурс] // URL: urya.ru/docs/50-urovni_rki_vtoroi_serifikacionnyi_uroven_b2.html (дата обращения: 15.09.2024).
41. Кузькина А.И. Преподавание истории России с учетом языковой картины мира иностранных студентов / А.И. Кузькина // Русский язык в современном Китае : Материалы VII Международной научно-практической конференции, Чита, 19–20 апреля 2019 года / Ответственный редактор Ю.В. Звездина. – Чита: Забайкальский государственный университет, 2019. – С. 126–128.

© Михаэлис Светлана Ивановна (msibgu@rambler.ru), Михаэлис Дмитрий Владимирович (mdv97@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ-ИНЖЕНЕРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

WAYS TO DEVELOP CREATIVE THINKING AMONG ENGINEERING STUDENTS WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

*A. Mozheevskaya
M. Khairullina*

Summary: This article describes modern trends in education, which are aimed at developing creativity and innovative thinking among students. Attention is paid to the characteristics of creativity, such as productivity, flexibility, originality, and ability to solve complex problems. The relevance of the consideration of the presented problem is associated with the development of creative thinking and is dictated by changes in the modern world. The rapid speed of technological progress requires the personality to form competencies not only of the professional, but also of the socio-cultural and psychological spectrum, including creativity in a leading position. In conclusion, the article emphasizes the importance of developing creative thinking and communicative competence in the modern education system.

Keywords: creative thinking, learning English, engineering students, creative skills, creativity.

Можеевская Алиса Евгеньевна

*старший преподаватель, Южно-Уральский
Государственный Университет (НИУ ВО ФГАОУ),
(г. Челябинск)
alice.chel@mail.ru*

Хайруллина Мария Васильевна

*старший преподаватель, Южно-Уральский
Государственный Университет (НИУ ВО ФГАОУ),
(г. Челябинск)
maria.bmv13@yandex.ru*

Аннотация: В данной статье описываются современные тенденции в образовании, которые направлены на развитие креативности и инновационного мышления у студентов. Внимание уделяется характеристикам креативности, таким как продуктивность, гибкость, оригинальность и умение решать сложные задачи. Актуальность рассмотрения представленной проблемы связана с развитием творческого мышления и продиктована изменениями в современном мире. Стремительная скорость технического прогресса требует от личности сформированности компетенций не только профессионального, но и социокультурного и психологического спектра, в числе которых креативность или творческое мышление занимает ведущее положение. В заключение статья подчеркивает важность развития креативного мышления и коммуникативной компетентности в современной системе образования.

Ключевые слова: творческое мышление, иностранный язык, креативность, обучение английскому языку.

Введение

На сегодняшний день любому специалисту в любой сфере деятельности требуется более широкий взгляд на вещи, чем ранее. В современном быстро развивающемся информационном мире все традиционные методики обучения становятся все менее эффективными. Многие исследователи считают, что сегодня главное – не стремиться знать все, а стремиться знать, как получить знания. [5] Задачей преподавателей вузов является подготовить не только грамотных специалистов в различных производственных и непроизводственных сферах, но и способных творчески мыслить и быть конкурентоспособными на рынке труда. [2] Требования сегодняшнего дня заключаются во внесении изменений в традиционные технологии обучения с целью развития интеллектуальных, эстетических, нравственных свойств личности. [2]

Дисциплина «Иностранный язык» входит в основную программу обучения студентов и является неотъемлемой частью их академической подготовки. Она предо-

ставляет возможность овладения навыками общения на иностранном языке и расширения кругозора, а также способствует развитию творческого мышления и умения находить нестандартные решения. Изучение иностранных языков является важной составляющей образования студентов, поскольку оно не только обеспечивает коммуникативные навыки, но и способствует развитию творческого мышления. Иностранный язык предоставляет студентам возможность погрузиться в другую культуру, расширить свой кругозор и развить свою креативность.

В целом, занятия английским языком стимулируют развитие нашей креативности и способности к инновационному мышлению.

Развитие творческого мышления является неотъемлемой частью процесса обучения английскому языку. [4] И это особенно важно для студентов-инженеров, которые сталкиваются с различными сложностями и техническими задачами. Ведь именно творческий подход и нестандартное мышление позволяют решать проблемы и находить инновационные решения. [4]

Компоненты творческого мышления являются неотъемлемыми элементами процесса творчества. Они играют ключевую роль в формировании новых идей, поиске нестандартных решений и развитии креативного потенциала.

Один из основных компонентов творческого мышления - это гибкость мышления. Чтобы быть творческим писателем, необходимо уметь мыслить вне стандартных рамок и привычных правил. Гибкость мышления позволяет видеть проблемы и задачи с разных точек зрения, находить уникальные сочетания идей и решений, а также быть открытым для неожиданных и инновационных подходов.

Вторым важным компонентом творческого мышления является способность к ассоциативному мышлению. Ассоциативное мышление позволяет связывать разные идеи, понятия и образы, выявлять скрытые связи и сходства. Это способность видеть вещи и явления в новых необычных сочетаниях, что позволяет создавать оригинальные идеи и образы в текстах.

Третий компонент — это креативность. Креативность предполагает способность генерировать новые идеи, находить нестандартные решения и осуществлять смелые эксперименты.

Неотъемлемым компонентом творческого мышления также является стремление к саморазвитию и самообразованию. Специалист должен постоянно расширять свой кругозор, изучать различные области знаний, погружаться в разнообразные жанры и стили, а также анализировать и изучать работы других талантливых авторов. Это помогает обогатить свое мышление и открыть для себя новые перспективы в творческом процессе.

Все эти компоненты творческого мышления синергетически взаимодействуют и во многом определяют успех и оригинальность работы специалиста. Они позволяют создавать новаторские идеи, преодолевать творческие блоки и достигать высокого уровня творческих результатов.

В итоге творческое мышление в образовании является важным фактором, который способствует резервам учащихся, открывает новые горизонты в понимании обучения и развития личности. Поэтому его развитие должно стать приоритетом в современной образовательной системе, чтобы дать возможность каждому ученику развить свои творческие способности и внести свой уникальный вклад в будущее.

Материалы и методы исследований

В современном мире умение мыслить творчески является ключевым навыком для будущих инженеров. [3] На занятиях по изучению английского языка можно эф-

фективно развивать эту важную способность, предлагая студентам специальные задания, способствующие раскрытию их потенциала. Давайте рассмотрим несколько методов, которые помогут студентам инженерных специальностей развивать творческое мышление на занятиях английского языка. Для активной работы на занятиях использовались групповые методы работы, индивидуальные задания применялись в качестве домашнего задания.

Исследование проводилось на студентах-бакалаврах 1 курса Передовой инженерной школы двигателестроения и специальной техники «Сердце Урала» по специальностям Технология транспортных процессов, Наземные транспортно-технологические средства и Энергетическое машиностроение. Исследование проводилось в двух группах студентов параллельно, уровень владения английским языком после распределения по группам был А2. Одна группа изучала английский язык и сдавала контрольно-рейтинговые мероприятия по дисциплине с использованием представленного комплекса заданий, а в другой группе проводились контрольные мероприятия по традиционным заданиям в виде тестов, устных докладов и устной сдачи лексического материала. Для сравнения результатов использовались тесты на творческое мышление, а также анализ результатов выполнения практических заданий. Всего в экспериментальной группе было создано и представлено студентам следующие 5 контрольно-рейтинговых мероприятий

1. Проектные задания

Включение проектных заданий в учебный процесс позволит студентам применить свои знания на практике и развить творческий подход к решению проблем. Например, студенты могут работать над созданием инновационного проекта на английском языке, обсуждать его детали и преимущества с помощью языковых средств.

2. Ролевые игры

Проведение ролевых игр на занятиях английского языка позволит студентам расширить свой кругозор, научиться решать проблемы в команде и вырабатывать нетривиальные решения. Например, студенты могут сыграть роли разных специалистов на вымышленной инженерной конференции и обсудить актуальные темы на английском языке.

3. Творческие письменные задания

Предложение студентам писать творческие тексты на английском языке, такие как рассказы, стихи, научно-популярные статьи, способствует развитию их языковых и творческих способностей. Это также помогает стимулировать воображение и умение проявлять себя через письмо.

4. Дебаты и дискуссии

Организация дебатов и дискуссий на английском языке по инженерным темам поможет студентам научиться аргументировать свою точку зрения, принимать во внимание разные точки зрения и искать креативные решения. Это способствует развитию логического мышления и умению выражать свои идеи на иностранном языке.

5. Исследовательские проекты

Предложение студентам проводить исследования на английском языке по темам из области инженерии позволит им развивать аналитические навыки, критическое мышление и способность применять знания на практике. [1] Результаты исследований могут представляться в форме презентации или научной статьи на английском языке.

Результаты и обсуждения

В процессе изучения дисциплины студенты сдают контрольно-рейтинговые мероприятия и набирают рейтинг необходимый для получения зачета или экзамена. Студенты-инженеры в основном поступают в ВУЗ с низким уровнем знания английского языка (A1-A2), соответственно мотивации к изучению и улучшению своего уровня владения иностранным языком практически нет.

В результате данного исследования были получены следующие результаты. В экспериментальной группе 73% студентов сдали все пять контрольно-рейтинговых мероприятий и получили рейтинг, который позволил студентам получить зачет по дисциплине. В группе же с традиционными контрольно-рейтинговыми мероприятиями сдача составила 62.5%, из которых на положительный рейтинг смогли выйти 47% студентов, оставшиеся студенты были вынуждены сдавать зачет.

Кроме того, в первой группе выросла посещаемость занятий, так как занятия представляли возможность самостоятельно выбирать, что именно будет включено в ответ студентов по итоговым мероприятиям, это воспринималось как свобода и большее разнообразие в изучении английского языка. На занятиях студенты активно включались в обсуждения, дискуссии и представляли нестандартные решения задач.

Итоговая контрольная точка в виде исследовательского проекта была представлена у всех групп студентов. Однако, в экспериментальной группе данная работа была сдана всеми студентами и выполнена на более высоком уровне с использованием как лексических, так и грамматических единиц, изучаемых в течение семестра, что стало следствием внедрения предыдущих контрольно-рейтинговых мероприятий, направленных на развитие как творческих навыков, так и навыков говорения на иностранном языке.

Также в конце семестра был проведен опрос студентов экспериментальной группы, выявляющий их отношение к апробированному способу изучения иностранного языка, в результате которого 96% студентов отметили, что впервые изучение английского языка было интересным и полезным, и они хотели бы продолжать изучение дисциплины в следующем семестре таким же способом.

Таким образом, включение специальных заданий для развития творческого мышления студентов инженеров на занятиях английского языка позволяет им не только улучшить свои языковые навыки, но и развить креативное мышление, необходимое для успешной работы в современном мире инженерии. Творческое мышление помогает им овладеть не только языковыми навыками, но и развить способности к анализу, сотрудничеству и поиску нестандартных решений. В итоге это позволяет им стать успешными инженерами, способными справляться с самыми сложными техническими задачами. [6] Студенты получают возможность применить свои знания и навыки в создании и реализации проектов, используя инновационные подходы и решения. Работа в команде требует не только творческого мышления, но и навыков коммуникации, эффективной организации и управления временем. Такой опыт значительно расширяет способности студентов и помогает им успешно реализовывать проекты в своей будущей профессиональной деятельности.

Выводы

Исследование показало, что использование заданий для развития творческого мышления в виде контрольно-рейтинговых мероприятий на занятиях английского языка способствует более эффективному и заинтересованному обучению студентов инженерных специальностей. Такой подход позволяет улучшить знание английского языка, а также развить творческие способности, необходимые для успешной профессиональной деятельности в сфере инженерии.

Творческое мышление в образовании включает в себя гибкость мышления, генерацию идей, анализ и рефлексию, а также нестандартное восприятие и альтернативное мышление. Развитие этих компонентов в процессе образования помогает студентам не только стать успешными учениками, но и подготавливает их к творческому и продуктивному самовыражению в будущем.

В заключение развитие творческого мышления у студентов на занятиях английского языка является неотъемлемой частью современного образования. Сочетание креативных подходов, нетипичных задач, проектной и командной работы позволяет студентам развивать свой потенциал и успешно применять полученные знания и навыки в своей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дьячкова Е.Н. Инновационные методы обучения как способы активизации мыслительной деятельности и развития креативности студентов / Е.Н. Дьячкова, И.И. Ледовская, Д.Н. Немыкин // Высшее образование и наука для устойчивого развития кооперативов: материалы международной научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава и аспирантов, Белгород, 03–07 апреля 2017 года / Белгородский университет кооперации, экономики и права. – Белгород: Белгородский университет кооперации, экономики и права, 2017. – С. 208–219. – EDN RZUOXR.
2. Леонтьева Т.И. Развитие креативности и творчества студентов неязыкового вуза на занятиях по домашнему чтению на английском языке / Т.И. Леонтьева, С.Н. Котенко // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 9–2(27). – С. 96–100. – EDN RAWXWF.
3. Л. Ян и Р. Хуан, «Построение системы практического обучения для инженерного образования», Мельбурн, VIC, Австралия, 2012, стр.1480–1483, doi: 10.1109/ICSE.2012.6295343.
4. Можеевская А.Е. Задания для развития творческого мышления у IT студентов-инженеров на занятиях английского языка / А.Е. Можеевская, М.В. Хайруллина // Вестник педагогических наук. – 2024. – № 2. – С. 291–295. – DOI 10.62257/2687–1661-2024-2-291-295. – EDN EFCVOE.
5. Прокофьева О.Г. К вопросу о способах развития креативного мышления на занятиях по английскому языку / О.Г. Прокофьева // Вестник Университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА). – 2018. – № 11(51). – С. 113–118. – DOI 10.17803/2311–5998.2018.51.11.113–118. – EDN YTSNET.
6. Умбетова А.Б. Развитие креативной личности на практических занятиях психологии / А.Б. Умбетова, Г.Н. Туржанова // Психология ТРУДА И УПРАВЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: организация, руководство И предпринимательство : Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 20-летию факультета психологии и социальной работы, Тверь, 29–31 мая 2014 года. – Тверь: Тверской государственный университет, 2014. – С. 308–310. – EDN SYQEWР.

© Можеевская Алиса Евгеньевна (alice.chel@mail.ru), Хайруллина Мария Васильевна (maria.bmv13@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО НАВЫКА НА УРОКАХ РОДНОГО ЯЗЫКА

PLAY ACTIVITY AS A WAY OF FORMING A COMMUNICATIVE SKILL IN THE LESSONS OF THE NATIVE LANGUAGE

I. Moldanova

Summary: The article examines the elements of gaming activity as a way of forming a communicative skill among students in their native language lessons. Variants of grammatical, phonetic, lexical, spelling games are offered to involve students in the educational process. The use of these methodological techniques in educational activities contributes to increasing interest in the study of the Khanty language. Two outdoor Ob-Ugric games with sticks and pebbles are also provided as an addition.

Keywords: play activity, native language, formation of communication skills, students.

Молданова Ирина Максимовна

Кандидат филологических наук, начальник отдела научно-инновационных технологий, БУ ХМАО-Югры «Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок», (г. Ханты-Мансийск) uil.gera@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматриваются элементы игровой деятельности как способ формирования коммуникативного навыка у обучающихся на уроках родного языка. Предлагаются варианты грамматических, фонетических, лексических, орфографических игр для вовлечения обучающихся в учебный процесс. Использование указанных методических приемов в образовательной деятельности способствует повышению интереса к изучению хантыйского языка. В качестве дополнения также приведены две народные обско-угорские игры с палочками и камешками.

Ключевые слова: игровая деятельность, родной язык, формирование коммуникативного навыка, обучающиеся.

В настоящее время отмечается тенденция снижения среди коренных народов Севера количества людей, признающих родным язык своего народа. Национальный язык как отличительный признак данного этноса утрачивает свою функциональную роль, поскольку вытесняется не только из производственной сферы, но и из бытового общения. Однако при опросах факт признания родным языком языка своей национальности гораздо большим количеством респондентов, чем реально владеющих им, говорит о высоком уровне этнического самосознания, ставящем барьер этнической ассимиляции [1]. Это показатель ценности родного языка в малых этнических сообществах. Поэтому в условиях современной социолингвистической ситуации, отсутствия языковой среды, а также снижения интереса к изучению родного языка необходимы новые методы и приемы преподавания родного языка.

Игровая деятельность – это особая область человеческой активности, которая может служить интересам предмета через игру, а также позволяет сформировать собственное представление об окружающем мире и нормах социальной жизни. Игру чаще всего определяют не как деятельность, выполняемую для получения какого-либо результата, а ради самостоятельности, ради забавы. Именно такой смысл определения содержится в словарях: «Игра – забава, установленная по правилам; играть – шутить, тешиться, веселиться, забавляться, проводить время потехой, заниматься чем-то для забавы, от скуки, безделья [2]. «...играть – резвиться, развлекаться; забавляться чем-н.» [3]. А.С. Макаренко утверждает, что

«Воспитание будущего деятеля происходит, прежде всего, в игре» [4].

В культуре хантыйского народа большой пласт занимает игровая культура. Как отмечает О.А. Кравченко, «в культуре хантов, где первые школы появились лишь в тридцатые годы прошлого столетия, игра была главным средством обучения для детей и подростков всех возрастов. Часто в игры включались и взрослые члены общества. Слово *йунтты* 'играть' – в хантыйском языке тождественно слову «состязаться». В фольклорных источниках мы нередко встречаем выражение *йунтты хър* – 'площадка для игры'. На таких площадках, расположенных обычно в центре городков, в древности проводились различные состязания богатырей. Если же Богатыри встречались с лесными великанами (менками) в лесу или бору с иноземцами, то место для игры создавали чудесным образом, бросив железное (или серебряное) кольцо. Вероятно, в богатырскую эпоху слово *йунтты* имело значение 'состязаться', 'бороться', а игры являлись основным средством подготовки воинов к предстоящим сражениям. Позднее слово *йунтты* стало употребляться только в значении 'играть', а для обозначения состязаний употребляется слово *касты*» [5].

Хантыйский язык – один из угорских языков, куда входят мансийский и венгерский языки. Распространен в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре и Ямало-Ненецком автономном округе, а также в Томской области. Имеет два основных диалектных массива: западный (среднеобский, казымский, шурышкарский, приураль-

ский) и восточный (сургутский и ваховско-васюганский). Хантыйский язык характеризуется не только большой диалектной раздробленностью, но и недостаточной изученностью диалектной ситуации. Формирование единого хантыйского литературного языка вызывает на протяжении многих лет значительные трудности и связано с высокой степенью междиалектных различий. На данном этапе предмет «Родной (хантыйский) язык» реализуется в формате внеурочной деятельности.

Эффективность и интерес учеников к предмету «Родной язык» напрямую связана со способностью педагога превращать занятие в увлекательное приключение. Для качественного освоения предмета необходимо внедрение специальных методик, включающих обучение не только языковой составляющей и информационным блокам, но активное задействование коммуникативной компетентности через особые действия. Применяемые в учебном процессе игровые технологии позволяют учителю ставить речевые задачи с конкретными мотивами и целями, где ключ к успеху – это использование аутентичных образцов общения. В рамках таких игр ученики вовлекаются в ситуации реального общения на родном языке, решают языковые и познавательные задачи, что способствует формированию глубоких коммуникативных умений. Главная функция игровых методов заключается в создании живой речевой среды для освоения родного языка через активное участие в задачах на практике. Это не только повышает интерес к предмету, но и закладывает фундамент для развития универсальных учебных компетенций среди учащихся.

Применение игровых элементов в учебном процессе и за его пределами существенно повышает познавательный интерес учащихся, стимулирует их креативную активность, укрепляет когнитивные функции: память, сообразительность, внимание; обогащает словарный запас учеников посредством углубленного понимания нюансов значений; формирует коммуникационное и культурологическое развитие. Такой подход способствует лучшему усвоению изученных тем через игровые ситуации: вспоминание материала становится увлекательным, а пополнение знаний – естественным процессом. Учащиеся осваивают коммуникативные стратегии через игровые упражнения с базовыми грамматическими структурами, что делает изучение языка познавательным и интересным. Игра выступает как мощный инструмент для преодоления рутины традиционных уроков: учитель может динамично разнообразить учебные занятия, превращая их в занятное путешествие по языковому миру. На таких уроках ученики с легкостью вовлекаются и активно участвуют в проверке пройденного материала или поиске новых знаний. Игра становится мотивационным катализатором для детей, которые часто испытывают недостаток интереса к стандартному обучению. Особую роль играет развитие самостоятель-

ности и инициативности – качеств, безусловно способствующих успешной учебной деятельности. Предлагаем некоторые виды лингвистических игр.

Главными задачами использования грамматических игр является изучение речевых образцов, которые содержат определённые трудности грамматического характера, а также актуализация их употребления в речи; реконструкция на занятии ситуаций естественного общения, подразумевающего использование изученных оборотов. Главными целями данных игр, помимо активизации речемыслительной деятельности учащихся, являются следующие: практика в употреблении нового лексического материала в условиях, приближенных к ситуациям естественного общения; ознакомление с сочетаемостью слов, работа в команде или в паре. Например, игра «пазлы» [6]: *это грамматическое задание нацелено на отработку различных фраз, времен и конструкций. Класс делится на команды. Учитель берет 3–5 предложений (можно больше) и разрезает их на несколько частей. Для каждой команды своя «стопочка». Все слова перемешиваются. Побеждает та команда, которая быстрее всех соберет все предложения.*

Фонетические упражнения для детей сосредоточены вокруг формирования точного произношения слов и грамматических элементов. Их значимость возрастает на ранних стадиях освоения языка. На первых порах обучения актуальными являются следующие виды фонетических игр:

- игры с элементами загадок;
- моделирующие игры (имитации);
- соревновательные задания;
- звуковое лото;
- использование предметов в упражнениях на артикуляцию;
- задания, направленные на развитие слуховой и зрительной концентрации. Эти разнообразные подходы позволяют не только закрепить правильное произношение, но и поддерживать интерес к изучению языка. К эффективным игровым мероприятиям можно отнести участие в конкурсе на лучшего исполнителя стихотворений на хантыйском языке, либо же чтение стихотворений по ролям на уроках хантыйского. Отрывок стихотворения на хантыйском языке:

Мўн Асэв

Асэв мўн вольња па йерэң,
Йис телэн мәнэл лўв нык;
Вөлъийэл мурт тумпи ньухлы,
Вөлъийэл мурт тумпи дык.
Ас хуца сема ма питмем.
Онтпем ма – хўл вэлты хоп;
Холлэмем йитэн ньухалмем хумпэн,
Венш пўнлём мосэлтэм вотэн (Салтыков П.) [7].

Такие упражнения способствуют постановке правильного произношения, а также за счёт конкуренции прививают стремление к самообучению и самостоятельному освоению языковых умений. В частности, для хантыйского языка целесообразно внедрение фонетических игровых приемов на различных этапах изучения. Пример фонетической игры «Придумай рифму» [8]: *учитель называет слово, дети называют рифму по цепочке. Кто не справляется, тот выбывает. Также можно предложить придумать стихотворение из предложенных педагогом слов.*

Использование орфографических «минуток» является важным звеном в начале освоения языка. Эти «минутки правописания» не только способствуют закреплению правил написания, но и существенно улучшают графическую память учащихся. На начальных стадиях обучения преобладает применение игр подготовительного характера; впоследствии их роль снижается, однако они сохраняются как важный инструмент для систематизации изученного материала и повторения ключевых тем. Образец орфографической минутки из «Дидактического материала по хантыйскому языку. 5 класс» [9]: *подчеркните в словах буквы, обозначающие непроносимые согласные звуки. Венш, моъщ, лоъщэн, моъщсэм, вўнш, кенш, кәншлэм, хошлэн, вўншэн, шәнш, путартты, кўнш, шәншэн, лоъщ, ваъщсэт, мөнхлэн, лоъщлэм, кўншлэм.*

Лексические игры – один из способов совершенствования речи учащихся. При формировании базового словаря необходимо вводить новые лексические единицы, так как слова хранятся в памяти тематическими блоками. Выделяются следующие лексические темы: семья, дом, школа, еда, внешность, одежда, домашние животные, дикие животные, цвет и другие. Для прочного запоминания слов и выражений необходимо многократное повторение. Поэтому целесообразно использовать игры на карточках, картинках или кубиках. Пример лексической игры «Эстафета» [10]: *цель – закрепление лексики и орфографии по любой пройденной теме. Класс делится на две команды, учитель в разной последовательности пишет слова в два столбика на доске. Участники по очереди подходят к доске и пишут перевод слова, который может быть как на русском, так и на хантыйском. В конце делается проверка. Выигрывает та, команда, в которой игроки сделали наименьшее количество ошибок.*

При обучении детей хантыйскому языку важно интегрировать изучение речи с игрой. При таком подходе возникают естественные речевые ситуации, которые необходимы для порождения речи. К таким приемам относятся пересказ, описание иллюстраций, составление текстов по предварительно разработанным планам или ключевым словам, с опорой на таблицы и визуальные материалы. Например, игра «Мой дом» [10] для развития

навыков говорения на хантыйском языке. *Цель: развитие умения описания определенного места, тренировка лексических навыков по теме «Мой дом». Ход игры: учитель говорит детям, что они являются владельцами домов. Задача учеников – придумать, какие комнаты есть в их доме, и рассказать о них.*

Во время перемены можно использовать настольные игры хантов и манси с палочками и камешками.

Обско-угорские настольные игры с палочками

К разряду спокойных интеллектуальных игр относятся настольные игры с палочками «Щол» (хант.) или «Туслы» (манс.), популярные в традиционной культуре обских угров. Эта игра была распространена у оленеводов. Люди обычно играли в чумах, вечерами. Старики учили этой игре детей, развивая у них сноровку пальцев и рук. Настольные игры с палочками хорошо развивают мелкую моторику рук, пальцев, их ловкость, влияют как на развитие мыслительных и познавательных способностей, так и на развитие чувства группирования объектов и определение их количества: различение чётного и нечётного состава чисел и т.п.

Палочки вырезают ножом из сухого дерева и, как правило, гладко обстругивают. Их длина составляет примерно 15–20 см, диаметр – 0,5 см.

Палочками с гранями играть легче, круглыми палочками играют мастера. Играть можно от двух человек и больше. Иногда один человек может просто репетировать – учиться ловить палочки.

Количество палочек в игре может варьироваться, обычно игроки об этом договариваются (50, 100 и т. д.). Главный принцип в начале игры: подбрасывание кучки палочек вверх, которые в начале ловятся тыльной стороной руки, при повторном подкидывании необходимо поймать в руку только нечётное количество палочек. Мастера обычно ловят только одну палочку. Пойманные палочки парами откладываются в общую кучу, а оставшаяся беспарная палочка забирается игроком. И он продолжает свою игру до тех пор, пока не ошибётся. Затем в игру вступает другой человек. Существует несколько различных видов данной игры для разных возрастных групп [11].

Обско-угорские игры с камешками

Хантыйское название игр с камешками «Кевъюнт» («Игра в камешки»), мансийское – «Ахв тасыл туслав» («Камешки перемешиваем»). Игры с камешками обычно дети, и девочки, и мальчики, но иногда могут включиться в игру и взрослые. Для игры подбирались небольшие камешки округлой формы. Рассмотрим три

основных варианта игры в камешки, известные у разных групп обских угров.

Первый вариант

Для игры необходимо 5 камешков. В каждом туре 4 камешка раскладываются в определённых комбинациях. Пятый камешек – ведущий. При его подбрасывании вверх игрок должен успеть подхватить лежащие на полу камешки в соответствии с текущим раскладом в определённом порядке. Четыре камня раскладываются по отдельности. Ведущий камешек подбрасывается четыре раза. Каждый раз, до того, как поймать ведущий камешек, игрок должен успеть захватить один камешек с пола. Следующий расклад: две кучки по два камешка. Ведущий камешек соответственно подкидывается два раза. При каждом подбрасывании ведущего камешка необходимо поочередно подхватить с земли по два камешка прежде, чем его поймать. Кладутся отдельно один камешек и три камешка вместе. При подкидывании ведущего камешка подхватываются сначала три камешка, потом один. Далее, четыре камешка кладутся вместе в одну кучку. При подкидывании ведущего камешка игрок должен успеть подхватить все четыре камешка с поверхности пола, прежде чем поймать ведущий камешек. Если действующий игрок не успел поймать ведущий камешек или не смог подхватить камешки с земли, то ход переходит к другому.

Играют до тех пор, пока кто-то из игроков сумеет успешно пройти все этапы игры. Он становится победителем.

Второй вариант

Для игры берётся как можно больше камешков, которые складываются в одну кучу. Отдельно выбирается ведущий камешек. Принцип игры тот же, что и в предыдущем варианте

Игроки садятся кругом и вступают в состязание по очереди: не поймал – играет следующий. Подкидывается всегда один и тот же камешек, а подхватываются камни из кучи в любом количестве.

Когда «выловлены» все камешки, подсчитывается их количество у каждого из игроков. Побеждает тот, кто «выловил» наибольшее количество камней.

Третий вариант

На ладони размещают 10–15 камешков, подбрасыва-

ют их вверх и ловят тыльной стороной кисти руки. При повторном подбрасывании пойманных камешков тыльной стороной руки нужно поймать в ладонь нечётное количество камешков. При успешном прохождении испытания из пойманных в руку камешков игрок убирает их парами в общую кучу, а оставшийся беспарный или «нечётный» камешек откладывает в сторону – забирает себе.

Далее, игрок продолжает подбрасывать оставшиеся камешки до тех пор, пока не ошибётся, если не поймает ни одного камешка или в ладони окажется чётное количество камешков – ход переходит к другому игроку.

Победителем считается игрок, у которого набирается наибольшее число отложенных в сторону «нечётных» камешков [12].

Итак, игра выступает полезным инструментом для динамичных ролевых заданий с акцентом на многообразие симуляций реального речевого взаимодействия коммуникативной направленности. Привлечение игрового подхода и техник позволит формировать увлекательное обучающее пространство, обеспечивая успешное освоение языковых навыков и знаний, а также повышение интереса в изучении хантыйского языка.

Таким образом, родной язык выступает уникальным символом самобытности этнического сообщества. Сохранение родного языка является краеугольным камнем сохранения этнической самоидентификации, так как именно через него передаются глубинные пласты народной мудрости (фольклорное творчество, песни, литература), формируя неповторимый национальный дух. В современной жизни особенно актуально внедрение игровых технологий в преподавании родных языков. Игра не просто развлечение – это мощный инструмент вовлечения учащихся и превращения учебного процесса в интересное приключение. Она способствует: интенсивному развитию языковых навыков; формированию позитивной мотивации к изучению языка; укреплению психологического комфорта обучающихся. Игровая методика обеспечивает не только усвоение грамматических и лексических аспектов, но и воспитание ответственности через эмоциональное включение в процесс. В такой атмосфере изучение хантыйского языка становится увлекательным путешествием, где каждый шаг – это маленькая победа. Использование игровых форм обучения создает оптимальные условия для успешного освоения родной речи и укрепляет интерес к ней.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хакназаров С.Х. Состояние родных языков коренных малочисленных народов Ханты-Мансийского автономного округа – Югры в 2008-2011 годах. Ханты-Мансийск: 2012. С. 26.

2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т.2. – М.: Типография Лазаревского института восточных языков (А. Мамонтов), 1863. С. 630.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Под ред. Н.Ю. Шведовой- Москва: Русс. яз., 1978. 847 с.
4. Макаренко А.С. О воспитании молодежи. https://hrono.ru/libris/lib_m/makarnk_igra.php (16.11.2024)
5. Кравченко О.А. Этносоциопедагогика казымских ханты. Санкт-Петербург: ООО «Миралл», 2007. С. 73.
6. York Fern. Грамматические игры на уроках английского языка. <https://tefl-tesol-certificate.com/blog/grammaticheskie-igry-na-urokakh-anglijskogo>
7. Нёмысова Е.А. Литературное чтение: Учебное пособие на хантыйском языке (казымский диалект) для 3 класса общеобразовательных учреждений. СПб.: филиал изд-ва «Просвещение», 2008. С. 54.
8. York Fern. Фонетические игры на уроках английского языка. <https://tefl-tesol-certificate.com/blog/foneticheskie-igry-na-urokakh-anglijskogo-yazyka?ysclid=m3jqzq49w4873980451#foneticheskie-igry-v-nachalnoj-shkole>.
9. Соловар В.Н. Дидактический материал по хантыйскому языку. 5 класс. Ханты-Мансийск: ООО «Югорский формат», 2014. 92 с.
10. York Fern. Лексические игры на уроках хантыйского языка. <https://tefl-tesol-certificate.com/blog/leksicheskie-igry-na-urokakh-anglijskogo-yazyka?ysclid=m3jrdhsgp115770928#igry-dlya-uchenikov-mladshikh-klassov>.
11. Инфоурок. Игры для развития навыков говорения на уроках английского языка. <https://infourok.ru/igry-dlya-razvitiya-navykov-govoreniya-na-urokah-anglijskogo-yazyka-6723157.html?ysclid=m3jrj7tbse887963790>.
12. Волдина Т.В. Обско-угорские игры с камешками: Методическое пособие. Ханты-Мансийск: ООО «Печатный мир г. Ханты-Мансийск», 2022. 28 с.
13. Волдина Т.В. Обско-угорские напольные игры с палочками: Методическое пособие. Ханты-Мансийск: ООО «Печатный мир г. Ханты-Мансийск», 2022. 40 с.

© Молданова Ирина Максимовна (uil.gera@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КЛАССИФИКАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

CLASSIFICATION OF PROFESSIONAL FUNCTIONS OF A TEACHER IN THE CONDITIONS OF A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

V. Pisarenko
A. Khadzhimuradova

Summary: This article considers pedagogical functions in a digital society. Based on the analysis of existing classifications of teacher functions and pedagogical practice, a new classification of pedagogical functions is proposed. A structural model of professional functions of a teacher in a digital educational environment, consisting of 14 pedagogical functions, is described. The article considers both the most common traditional functions of a teacher, which have received disclosure of aspects related to their implementation in the context of digitalization of society, and completely new functions of a teacher that were not described in pedagogical science earlier. Some possibilities and problems of the digital educational environment in the implementation of pedagogical activity are considered. The obtained results can be used for better organization of training specialists in the field of education to perform professional functions.

Keywords: professional functions of a teacher, digital educational environment, digitalization of society, professional activity of a teacher, information culture, digital and media literacy.

Писаренко Вероника Игоревна

Доктор педагогических наук, профессор, Южный
федеральный университет
vero19671993@gmail.com

Хаджимурадова Алят Вахитовна

Аспирант, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный
педагогический университет», (г. Грозный)
alisavetta_l@mail.ru

Аннотация: В данной статье рассмотрены педагогические функции в условиях цифрового общества. На основе анализа существующих классификаций функций педагога и педагогической практики предложена новая классификация, состоящая из 15 педагогических функций. В статье рассматриваются как наиболее распространённые традиционные функции учителя, которые получили раскрытие аспектов, касающихся их реализации в условиях цифровизации общества, так и абсолютно новые функции учителя, не описанные в педагогической науке ранее. Рассматриваются некоторые возможности и проблемы цифровой образовательной среды в осуществлении педагогической деятельности. Полученные результаты могут быть использованы для более качественной организации процесса подготовки специалистов сферы образования к выполнению профессиональных функций.

Ключевые слова: профессиональные функции учителя, цифровая образовательная среда, цифровизация общества, профессиональная деятельность учителя, информационная культура, цифровая и медиаграмотность.

Введение

Современный период развития общества характеризуется изменениями во всех сферах жизни, связанными с информатизацией и цифровизацией. Сегодня многое в деятельности человека зависит от информации и от того, насколько человек успешно с ней взаимодействует. Свойственная современному миру изменчивость и неопределенность, обусловленная появлением, распространением и постоянным совершенствованием информационных технологий диктует новые правила сосуществования в мире, согласованные с изменениями, происходящими во всех сферах жизни. Данные изменения касаются и системы подготовки будущих специалистов, и выполняемых функций действующими, а также форматов и инструментов взаимодействия в нынешних условиях.

Одной из самых обширных сфер человеческой деятельности является сфера образования, поэтому эффекты от информатизации и цифровизации в образовании

наиболее очевидны. Естественно, что учитель как основной субъект образовательной системы наблюдает и использует эти эффекты в своей деятельности. В связи с этим мы полагаем, что анализ изменений в деятельности учителя в условиях информационного общества представляет научный интерес.

Состояние проблемы

Проведенный анализ научной литературы по проблеме трансформации функций учителя в условиях информационного общества показал, что рассмотрению данной проблемы посвящены труды многих отечественных и зарубежных ученых. В результате анализа нам удалось установить, что современные проблемы трансформации функций учителя в условиях информационного общества раскрываются посредством исследований *общих изменений в образовании в условиях цифровой среды* (Агеенко Н.В., Барашкина Е.А., Масленкова Н.А. (2018), Аксёнов С.И., Арифалина Р.У., Катушенко О.А. и др. (2021), Бермус А.Г. (2021, 2022), Гуляева М.А. (2021), Камалеева А.Р. (2020),

Коркмазов А.В. (2023), Маздогова З.З., Марьина Н.Н. (2023), Роберт И.В. (2021), Сухомлинова М.А. (2019), Шибанкова Л.А., Костров Е.Н. (2020), Фадеева О.А. (2022) и другие); *особенностей развития медиапедагогике и медиаграмотности* (Алимбаева С.К., Сматава К.Б., Мажибаев А.К. (2021), Бондаренко Е.А. (2013), Вдовина И.А. (2017), Воронина Ю.В. (2019), Гайсина С.В. (2018), Гендина Н.И. (2013, 2017), Гурьянчик В.Н., Макеева Т.В. (2020) и другие); *особенностей применения электронных образовательных ресурсов в обучении* (Акользина Е.А. (2013), Бакаева О.А. (2018), Васикова А.Ф., Ярош Д.А., Быстрова Н.В., Ремизова Е.А., Ермолаева Е.Л. (2020), Володин С.М., Дёмкина Н.И., Окунева В.С. (2021), Зинина С.М. (2020), Петрова Н.П., Бондарева Г.А. (2019), Россинская С.А. (2022), Соболева Е.В., Суворова Т.Н., Новоселова С.Ю., Ниматулаев М.М. (2020) и другие); *возможностей моделирования образовательной среды и профессионального развития педагогических кадров* (Адольф В.А., Степанова И.Ю., Шелковникова О.А. (2018), Ершова М.В. (2023), Иванова Е.С. (2019), Козлов В.Е., Левина Е.Ю., Хусаинова С.В., Шибанкова Л.А. (2019), Кондрахина С.С. (2021), Носова Л.С., Леонова Е.А., Рузаков А.А. (2019), Трегубова Т.М. (2021), Хрулёва А.А. (2016), Шавардова Е.Ю. (2022), Яковлева О.В. (2023); *цифровой образовательной среды* (в работах Дронова В.В. (2019), Корнеева А.А. (2022), Королевой Н.Ю., Рыжовой Н.И., Трубиной И.И. (2018), Поддубы С.Г., Осиповой О.П. (2022), Сергеевой М.Г., Каравановой Л.Ж. (2019) и других); *профессионально-личностного развития педагога* (Демина Е.Э., Жаравина Ю.А. (2022), Жолован С.В., Коробкова Е.Н. (2019), Ильина Н.Ф., Ильин А.С., Хохлова Е.Э. (2020), Колыхматов В.И. (2019), Ли Яцзюань (2021), Маркова С.В., Маркова Ю.С., Карамышева О.И. (2022), Мартынова Т.Н., Пфетцер А.А. (2022) и другие); *роли педагога в условиях цифровизации* (Батракова И.С., Глубокова Е.Н., Писарева С.А., Тряпицына А.П. (2021), Белевитин В.А., Гафарова Е.А. (2022), Борисова Е.В. (2020), Гараева Е.А. (2023), Грунис М.Л. (2022), Жаворонко Е.С., Ниязова А.А. (2022), Сергеева М.Г., Караванова Л.Ж. (2019), Сергеев А.Н., Чандра М.Ю. (2020), Сеткова И.Н., Лукина А.К., Волкова М.А. (2021), Танцура Т.А. (2021), Шульга И.И. (2022) и другие); *проблем сопровождения педагогических работников в условиях цифровой среды* (работы Кондрахиной С.С. (2021), Кочергиной О.А., Лиханова В.И. (2021), Куликовой С.С., Яковлевой О.В. (2022), Осиповой О.П., Шклярской О.А. (2020), Сергеевой М.Г. (2020) и других); *развития информационной культуры специалиста* (Вдовина И.А. (2017), Гендина Н.И. (2013, 2018), Груздева М.Л., Тукунова Н.И. (2015), Клепиков В.Б., Пономарева Е.И. (2018), Козлов О.А., Ундозерова А.Н. (2017), Переславцева Л.И. (2017); *проблем применения искусственного интеллекта в образовании* (в работах Аликиной Ю.Д. и Донгаузера Е.В. (2020), Исламгереевой Я.С. и Мерззликиной И.В. (2022), Шобонова Н.А., Булаевой М.Н. и Зиновьевой С.А. (2023). Проведенный анализ показывает, что направленный исследований достаточно много, все они связаны с усилением роли информации в нашей жизни, однако конкретные изменения, связанные с влиянием цифро-

визации на деятельность учителя, рассматриваются и исследуются недостаточно. В связи с этим мы полагаем, что рассмотрение данной проблемы является актуальным.

Классификации функций педагога

Анализ существующих классификаций функций педагога (Н.В. Кузьминой, А.И. Щербакова, Н.А. Половниковой, В.А. Мижерикова и М.Н. Ермоленко, Н.Н. Никитиной и Н.В. Кислинской, Л.Ф. Спирина и др.) позволил нам выявить наиболее распространенные функции, среди которых: обучающая, воспитательная, развивающая, управляющая, диагностическая, коммуникативная и организаторская. [4] Однако постоянно появляющиеся технологические нововведения существенно отразились на сфере образования, в том числе и на профессиональной деятельности учителя. Эпоха цифровизации привела к переосмыслению профессиональных ролей учителя: из носителя и транслятора знаний он стал наставником, игропрактиком, методистом образовательных курсов, образовательным коучем, персональным тьютором и координатором индивидуальной образовательной траектории [8].

Прежде всего обратимся к определению понятия «цифровая образовательная среда». О.Н. Шилова определяет ее как «опосредованный использованием цифровых технологий и цифровых образовательных ресурсов комплекс отношений в образовательной деятельности, способствующих реализации субъектами образовательного процесса возможностей по освоению культуры, способов самореализации, выстраивания социальных отношений, нацеленных на формирование ответственного цифрового поведения гражданина современного общества» [отбор необходимого учебного материала для каждого урока;

- достижение поставленных на уроке образовательных задач;
- применение современных методов и технологий обучения для достижения конкретных педагогических задач;
- творческий подход в планировании урока с сочетанием индивидуальных и групповых форм обучения;
- учет личностных и возрастных особенностей обучающихся и обеспечение обратной связи в ходе урока;
- обеспечение контроля усвоения образовательного материала. (См. рисунок 1.)

В условиях цифровизации образования **обучающая функция** претерпела некоторые изменения:

1. Учителю недостаточно только транслировать знания. В цифровую эпоху учитель должен, в первую очередь, научить обучающихся «находить» знания, необходимую информацию всеми доступными средствами, включая цифровые, то есть учителю необходимо развивать в учащихся навыки

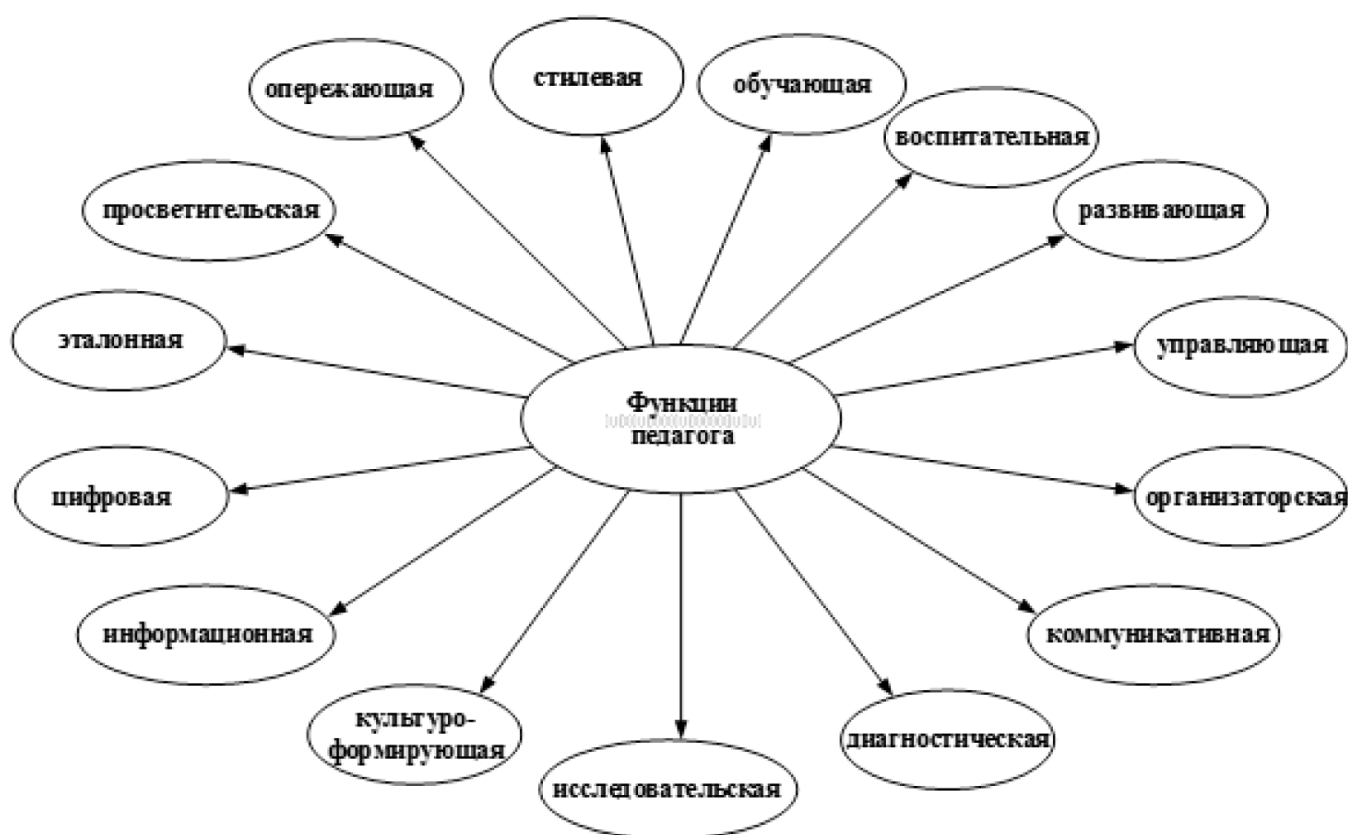


Рис. 1. Профессиональные функции учителя в условиях цифровой образовательной среды.

исследовательской и проектной деятельности, решения различных образовательных задач.

2. Для реализации своей обучающей функции учителю в нынешних условиях необходимо применять в своей профессиональной деятельности цифровые обучающие ресурсы, в число которых входят не только ставшие обязательными в системе общего образования образовательные платформы, но и большое количество вспомогательных образовательных ресурсов, позволяющих эффективнее достигать целей обучения.
3. Нормативно-правовая база, регулирующая деятельность педагога, также предъявляет определенные требования к реализации учителем обучающей функции, в частности включающие необходимость применения современных психолого-педагогических технологий, в том числе с использованием цифровых ресурсов и с учетом законов поведения как в реальной, так и в виртуальной среде [2].

Обучение на протяжении всей истории развития образования тесно связано с воспитанием. Эти два процесса неделимы: все составляющие образовательного процесса – от коммуникации в коллективе и профессиональных характеристик до самого процесса обучения – несут **воспитательную функцию**. **Воспитательная**

функция учителя является одной из основных, это постоянный, непрерывный, повсеместный процесс, который охватывает большое количество людей всех возрастов. Воспитательная функция учителя реализуется через эстетическое, нравственное, экологическое, трудовое, социальное и физическое воспитание обучающихся. Всестороннее, гармоничное развитие личности происходит благодаря воспитанию.

Условия реализации **воспитательной функции** учителя включают в себя:

- решение воспитательных задач, логично соотносимых с содержанием каждого урока;
- формирование личностных качеств: познавательной активности, инициативности, самостоятельности, творческих и других способностей;
- формирование навыков поликультурного общения и поведения;
- педагогический такт, заинтересованность и внимательность к каждому ученику;
- коммуникация с детьми с учетом их культурных и индивидуальных особенностей.

Воспитательная функция может быть реализована только при взаимодействии всех участников образовательного процесса: в воспитании важную роль играют как педагоги, так и родители и все окружение обучаю-

щихся. Часто сущность воспитательного процесса определяется текущей исторической ситуацией, характерными для данного исторического этапа идеологическими установками. Так, в настоящее время большое внимание уделяется формированию общероссийской гражданской идентичности. Если говорить о воспитательной функции учителя в условиях цифровизации общества, стоит подчеркнуть следующее:

1. Учителю в своей деятельности необходимо учитывать, что для современных детей, так называемых «цифровых аборигенов», виртуальная реальность является полноценной частью их жизни, и все морально-нравственные аспекты должны распространяться и на цифровую сферу, то есть учитель должен прививать ученикам нормы поведения как в реальном, так и в виртуальном мире.
2. Процесс глобализации общества, когда каждый человек имеет возможность общения и взаимодействия с людьми, живущими в любой точке мира, особенно влияет на необходимость формирования и развития у обучающихся толерантного отношения к различным культурам и воспитания поликультурной личности.

Говоря о важности воспитания в деятельности учителя, Е.Ю. Илалтдинова и С.В. Фролова, с которыми авторы работы полностью согласны, пишут: «Возвращаясь к вопросу о наличии явлений в образовании, которые невозможно оцифровать, мы говорим прежде всего об эмоционально-волевой, ценностно-смысловой и поведенческой сферах человека: эмоциональных ситуациях принятия, эмпатии, любви, доброты, вдохновения, заботы, ответственности, доверия – всего того, что проявляют по отношению друг к другу и самому себе» [9, с. 39]. Разделяя мнение указанных ученых, авторы статьи полагают, что именно эмоции, воля и ценности будут тем «спасательным кругом», который позволит преодолеть одиночество современного пользователя сети Интернет, который остается один на один с бесконечным пространством информации и для которого это одиночество является характерной особенностью. Строить современный воспитательный процесс учителю необходимо с учетом именно этих условий и особенностей обучающихся, а условием его эффективности будет опора на эмоциональную, волевую и ценностную сферы обучающихся.

Развивающая функция педагога состоит в определении «зон ближайшего развития» обучающихся, развитии в них гибких навыков и метакомпетенций. Развивающая функция в образовательном процессе реализуется через всестороннее развитие ребенка: в процессе обучения у него развиваются речь, мышление, воображение и все сферы личности. Каждый ученик обладает определенными интересами, потребностями, целями и мотивами деятельности и является постоянно меняющейся и развивающейся личностью. Оценивая качественные из-

менения психической деятельности детей и появившиеся у них качества и навыки, можно делать выводы о результативности реализации развивающей деятельности учителя. Следуя разработанной Л.С. Выготским теории о зонах развития, развивающее воздействие называют «зоной ближайшего развития» – когда дети могут выполнить поставленную задачу, но с некоторой долей усилий и сторонней помощи [6].

Реализация **развивающей функции** учителя включает соблюдение нескольких условий:

- развитие у обучающихся внимания, мышления, воображения, памяти и т. д.;
- побуждение к качественным изменениям в развитии учеников, учет их индивидуальных особенностей;
- формирование положительной мотивации к учебно-познавательной деятельности у обучающихся, развитие в них творческой инициативы;
- формирование навыка самореализации у учащихся.

В основе **развивающей функции** педагога лежит большая ответственность: если пробелы в обучении можно наверстать, то пробелы в развитии могут привести к более серьезным последствиям. Непроявившийся талант, не замеченная в ребенке склонность к какой-либо сфере деятельности могут стать причиной не сложившейся уже во взрослом возрасте жизни и разочарования. На современном этапе развития системы образования среди особенностей развивающей функции учителя можно выделить следующие:

1. Важное место отводится разработке индивидуальных образовательных маршрутов, оказание адресной поддержки с учетом уникальных индивидуальных особенностей каждого обучающегося.
2. Построение индивидуальных образовательных траекторий – сложный процесс, и в этом учителю может помочь применение искусственного интеллекта и нейросетей в своей педагогической деятельности.
3. В условиях цифровой среды развивающая функция учителя включает в себя также развитие навыков поведения в социальных сетях и виртуальном мире.

С изменением роли учителя в образовательном процессе важным и сложным этапом его работы становится выбор методов и форм осуществления педагогической деятельности. Организация деятельности учеников и учителя, а также их взаимодействия, является **организаторской функцией** учителя. **Организаторская функция** учителя относится не только к организации и проведению уроков, но также и к организации внеучебного времени, режима труда и отдыха обучающихся, вовлечению их в различные виды деятельности. Учитель в своей работе взаимодействует с учениками и их родителями, с коллегами и другими людьми, и ему необходимо учиты-

вать индивидуальные особенности и способности каждого человека, чтобы организовать образовательный процесс наиболее эффективным и продуктивным способом. Если обратиться к законодательству, то в Федеральном законе от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» указано, что в рамках реализуемой образовательной программы педагогические работники имеют свободу выбора и использования форм, методов и средств обучения, в том числе и авторских, а главным условием является успешность применения данных методов для реализации учебного предмета в полном объеме [1].

Выбранные учителем методы и средства обучения влияют не только на усвоение учащимися знаний, но также на эмоциональную атмосферу в коллективе, на уровень мотивации и вовлеченности обучающихся в учебный процесс. **Организаторская функция** учителя не ограничивается только выбором методов и форм обучения. В нее также входят такие аспекты, как место и время проведения образовательного события, а также используемое в процессе обучения оборудование.

Современные дети и молодежь отличаются особенностью мышления, в котором они воспринимают информацию через яркие непродолжительные образы и практически полное отсутствие текста. Такое мышление современные ученые называют *клиповым*, и оно уже стало массовым явлением не только среди детей, но даже среди взрослых людей. Если говорить о будущем современных детей и подростков, их образование и дальнейшая карьера тесно связаны с информационными технологиями. Все перечисленное приводит нас к мнению о необходимости организации обучения в цифровой среде с соблюдением учителем следующих требований:

1. Применение различных цифровых технологий в учебном процессе. Использование цифровых устройств в образовательных учреждениях уже стало необходимым элементом, позволяющим повысить вовлеченность и мотивацию обучающихся, индивидуализировать обучение, учитывая их потребности и уровень знаний.
2. Использование образовательных онлайн-ресурсов во время урока, что позволяет привлечь обучающихся к тем дисциплинам, в изучении которых ранее дети не были заинтересованы.
3. Передача информации с учетом особенностей *клипового мышления* и построенная на визуальных, ярких и наглядных образах с запоминающимися формулировками, которые совместно с традиционными педагогическими технологиями позволят повысить эффективность образовательного процесса.

Организация самостоятельного и дистанционного обучения с применением образовательных платформ.

Данный пункт особенно сильно проявился во время пандемии, когда массовый переход на дистанционное обучение показал недостаточный уровень учителей в области организации обучения в онлайн-формате [10].

Ключевую роль в обучении играет мотивация. Она усиливает настойчивость, усидчивость, инициативность и общую производительность обучающихся. Управление учебной мотивацией и образовательным процессом относится к **управляющей функции** учителя. Наиболее продуктивным видом мотивации является, безусловно, внутренняя, так как она основывается на интересе самих обучающихся, при чем этот интерес может быть и к учению, и к способам получения знаний. При внешней мотивации само учение является лишь препятствием для достижения личной цели. Учителю при осуществлении педагогической деятельности важно учитывать мотивационные ориентации обучающихся и уметь влиять на них. В условиях цифровой образовательной среды управление учебной мотивацией обучающихся становится более сложной задачей, включающей следующие аспекты:

1. Необходимость применять современные интерактивные формы и методы работы, способствующие повышению мотивации и вовлечению учащихся в образовательный процесс, среди которых выполнение проектов, проведение экспериментов, практическая деятельность.
2. Необходимость применять цифровые устройства и онлайн-сервисы, которые необязательно должны быть образовательными ресурсами, но способны вызывать наибольший интерес у обучающихся [10].

При взаимодействии взрослого и ребенка в процессе обучения появляется так называемый мотив власти. Психолог Н.А. Аминов (1990) выделял следующие виды мотива власти:

1. власть вознаграждения – способ удовлетворения учителем мотивов учащихся;
2. власть наказания – способ наказания учащегося учителем за нежелательное для него поведение;
3. власть знатока – особый, еще недостижимый учеником уровень знания какого-либо учебного предмета учителем;
4. власть эталона – желание ученика подражать учителю;
5. информационная власть – владение учителем какой-либо информацией, которая может так или иначе повлиять на учащегося;
6. нормативная власть – право учителя требовать соблюдения учащимися правил поведения [3].

Осуществление образовательной деятельности невозможно без общения. Учителю приходится постоянно взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса. Выстраивание конструктивной коммуникации с обучающимися, с их родителями, ад-

министрацией школы и другими коллегами относится к **коммуникативной функции** учителя. Коммуникативная функция учителя реализуется за счет совместной деятельности учителя и учеников, их межличностных отношений и взаимоотношений в ходе учебного процесса. Выстраивание целесообразных отношений между участниками образовательного процесса, формирование учебной мотивации, сам процесс обучения и предварительное ориентирование в нем учащихся – все это составляющие коммуникативной функции учителя. **Коммуникативная функция** осуществляется как через «живое», вербальное общение, которое приводит к наиболее продуктивному информационно-мотивационному эффекту, так и через невербальные средства общения. Учителю необходимо не только самому обладать различными коммуникативными средствами, но и обучать им своих учеников: если обратиться к требованиям реализации образовательных программ в Федеральных государственных образовательных стандартах, то можно выделить следующие:

1. Учитель должен развивать в учащихся навыки коммуникации во всех сферах его жизни.
2. Учителю необходимо научить своих учеников отстаивать свою точку зрения, вести диалог, решать с помощью языковых средств возможные конфликтные ситуации.
3. Осуществлять эффективное взаимодействие во время командной работы, что включает в себя умение договариваться, ставить общие цели, координировать свою деятельность, в том числе и во время виртуального взаимодействия.

В современном мире коммуникация является одной из основополагающих компетенций как в реальном, так и в виртуальном мире, так как относится к одному из критериев социализации. Ускорение темпов развития информационных технологий приводит к изменениям каналов взаимодействия между людьми. Исключением не становятся и участники образовательного процесса: учителям постоянно приходится осуществлять общение с учениками, родителями и коллегами в социальных сетях и мессенджерах. При этом коммуникация в социальных сетях имеет ряд особенностей, которые необходимо учитывать учителю в своей профессиональной деятельности:

- упрощение используемых языковых средств, замена лексических символов графическими;
- практически полное отсутствие эмоциональной составляющей коммуникации из-за исключения «живого» контакта;
- возможная неточность семантического компонента коммуникации.

Онлайн-коммуникация способствует удобному и комфортному общению между субъектами образовательного процесса: позволяет быстро обмениваться необходимой информацией, экономя время и силы, помогает

выстраивать доверительные отношения между учителями и родителями. Однако учителям при осуществлении онлайн-коммуникации необходимо помнить о важности следования культуре делового общения, избегая неточных формулировок, грамматических ошибок и нарушения субординации, а также выстраивая и поддерживая конструктивную деловую коммуникацию [5].

В педагогической деятельности необходимо осуществлять контроль уровня знаний обучающихся, отслеживать изменения в личностной сфере и в поведении учеников в процессе обучения и межличностной коммуникации. Кроме того, для эффективности обучения учителю необходимо знать особенности личностной сферы обучающихся. Например, такой особенностью может быть ведущий канал восприятия информации, что необходимо учитывать при подаче учебной информации. Все перечисленное относится к условиям реализации **диагностической функции** учителя.

Учителю недостаточно только определять степень обученности учащихся, он также должен учитывать факторы, оказывающие на это влияние, анализировать эффективность используемых материалов, в том числе учебника. Кроме того, учителю необходимо выстраивать процесс обучения с учетом психических особенностей обучающихся, совершенствовать свою деятельность для постоянного улучшения и повышения качества образования. Постоянный анализ процесса обучения и воспитания способствует отбору учителем наиболее эффективных методов обучения, применению более качественных материалов и актуальной научной информации.

Учителя, планируя учебный процесс, собирают необходимый учебный материал, при этом учитывают уровень сформированности знаний, умений и навыков своих учеников, оценивая промежуточные результаты их учебной деятельности. Если промежуточные результаты оказываются хуже предполагаемых, учителю приходится корректировать свои действия и вносить изменения в план дальнейшей работы.

В цифровой образовательной среде **диагностическая функция** имеет следующие особенности:

1. С появлением информационных технологий осуществление диагностики для учителя стало более простым процессом, так как в своей деятельности он может использовать различные онлайн-ресурсы, позволяющие быстро и качественно определять показатели успешности освоения учащимися программы.
2. Онлайн-диагностика помогает учителю эффективно выстраивать упомянутые ранее индивидуальные образовательные маршруты, что, в свою очередь, может помочь повысить успеваемость обучающихся [10].

Необходимость постоянно совершенствовать свои профессиональные качества связана с еще одной функцией учителя, а именно – с **исследовательской**.

Профессиональный учитель не может учить других, не совершенствуя свое педагогическое мастерство. Особенно это необходимо в современных реалиях, когда знания быстро устаревают, а умения, которыми обладает учитель, через некоторое время оказываются недостаточными. В этой связи исследовательская функция учителя становится одной из ключевых. Наличие у учителя исследовательской культуры характеризует его как стремящегося к поиску инновационных способов решения профессиональных и творческих задач, а также готового к исследовательской деятельности. Наличие устойчивой мотивации к осуществлению научного поиска является важной составляющей исследовательской культуры.

В условиях цифровой образовательной среды исследовательская функция становится особенно актуальной, так как появляется необходимость постоянно обновлять и совершенствовать содержание образования, повышать его качество. Образование преобразует не простое наличие или доступ к информационно-коммуникационным технологиям. Трансформация осуществляется только посредством того, что учителя делают с доступными им технологиями. Поскольку меняются технологии и локальный контекст, учителям необходимо быть в постоянном поиске новых возможностей применения технологий [16].

Исследовательская функция учителя реализуется через соединение теории и практики, науки и творчества, традиционных и инновационных средств обучения.

Дети и подростки, выросшие в цифровой среде, очень отличаются от нецифровых поколений: они не просто с детства умеют пользоваться цифровыми устройствами, они делают выводы об окружающих событиях на основе той информации, которую получили из сети Интернет. Цифровое поколение отличается и своими возможностями, и установками, и восприятием мира. Для осуществления качественного обучения современным учителям необходимо обновлять свои знания о психолого-педагогических исследованиях особенностей развития «цифровых» детей, о новых информационных технологиях в образовании и т.д.

Таким образом, исследовательская функция учителя заключается в научном подходе к своей педагогической деятельности, в анализе педагогического опыта, в постоянной работе с учебно-методической и научной литературой, в непрерывном самообразовании и самосовершенствовании для улучшения качества образовательного процесса.

Культуроформирующая функция реализуется че-

рез передачу культурных ценностей подрастающему поколению в целях воспитания и развития творческих способностей. Распространение подлинных понятий о культуре, всестороннее развитие учащихся и обогащение их внутреннего мира является частью **культуроформирующей функции** учителя. Функция учителя, предполагающая формирование общей культуры у обучающихся, редко выделялась отдельно в существующих классификациях. Так, в классификации педагогических функций Н.Н. Никитиной и Н.В. Кислинской она описана как культурно-гуманистическая функция и предполагает формирование ученика как человека культуры посредством создания в образовательном процессе необходимых для его развития и социализации условий [13].

Учитель воспитывает в учениках общекультурные ценности на образцах мировой культуры. Процесс обучения и воспитания становится способом передачи, трансляции культуры. При этом важно, чтобы сам учитель также был развитым в культурной сфере для развития обучающихся посредством, в том числе, личного примера.

Овладение культурой позволяет человеку развивать и приумножать собственный потенциал, адаптироваться к постоянно меняющимся условиям. Деятельность учителя по реализации **культуроформирующей функции** приводит к осуществлению такого учебного процесса, в центре которого находится сам обучающийся. Такой формат организации педагогической деятельности способствует гармоничному, всестороннему развитию личности обучаемого. Важно учитывать, что **культуроформирующая функция** учителя включает не только развитие личностных качеств, эмоционально-ценностного отношения к миру и уровня общей культуры у обучающихся, но также использование новейших научно-технических достижений.

Среди важных составляющих общей культуры, необходимых в условиях цифрового общества, можно выделить развитие информационной культуры, которая включает в себя:

1. соединение информационной и цифровой грамотности, включающей в себя навыки работы с информацией и цифровыми ресурсами;
2. формирование информационного мировоззрения, включающего убеждения, принципы и ценности образа жизни личности в информационную эпоху;
3. умение разграничивать виртуальный и реальный миры и формирование культуры поведения в обоих реальностях.

Все рассмотренные нами функции учителя существуют в педагогике долгое время, и в цифровом обществе лишь приобретают новые грани. В условиях цифровой среды появляются функции, которые, на наш взгляд, являются абсолютно новыми. На основе анализа науч-

ной литературы и существующей практики среди новых функций учителя мы можем выделить информационную, цифровую, эталонную, просветительскую и функцию опережения.

Информационная функция педагога встречается во многих существующих классификациях педагогических функций, однако традиционно несет в себе значение, отличающееся от предлагаемого нами. В большинстве классификаций информационная функция учителя заключается в подборе и владении необходимой учебной информацией, передаче знаний и методов их преподавания, средствах речевой выразительности и коммуникации для передачи информации обучающимся, формировании мировоззрения учеников, а также средствах диагностики и получения обратной связи, то есть, традиционная трактовка информационной функции учителя включает в себя элементы исследовательской, обучающей, организаторской, коммуникативной, культуроформирующей и диагностической функций.

В данном исследовании мы рассматриваем реализацию **информационной функции** учителя через развитие у обучающихся информационной и медиаграмотности, то есть умения работать с различными видами информации: запрашивать и искать необходимые данные, отбирать нужную информацию и преобразовывать ее в другие форматы. Стремительный рост количества информации приводит к тому, что информация быстро устаревает, а приобретенные знания быстро теряют свою актуальность. «В условиях неограниченного доступа к большим и разнообразным данным, высокой скорости обмена информацией особое значение имеет методическое сопровождение и помощь обучающимся в выборе, оценке достоверности, интерпретации и анализе имеющейся информации» [11, с. 43], то есть учителю важно научить ребенка с раннего детства не только заучивать необходимый материал, но и искать нужную информацию самостоятельно и использовать при этом различные информационные ресурсы.

Информационная функция учителя включает в себя обучение работе с информацией с современными подходами, и здесь речь не о применении информационно-коммуникационных технологий: развитие информационной грамотности возможно без технических достижений. Информационная грамотность человека основывается на умении работать с информацией, независимо от носителя – будь это книга, журнал или планшет. В условиях цифрового общества, характеризуемого большим количеством современных средств массовой информации, а также наличием у большинства людей гаджетов, которые повлияли на простоту распространения информации, часто недостоверной, **информационная функция** учителя включает в себя решение следующих задач:

1. научить детей отбирать информацию, отличать достоверные, официальные источники от неофициальных, правду от так называемых «фейков»;
2. сохранять конфиденциальность в сети и знать, каким образом обеспечить свою кибербезопасность;
3. создавать благоприятную информационную среду, в которой каждый учащийся может использовать свой гаджет для создания интересного и позитивного контента, способного решать существующие школьные проблемы и конкретные педагогические задачи.

Несмотря на то, что информационная функция учителя предполагает работу с информационно-коммуникационными технологиями, стоит отдельно выделить **цифровую функцию**. В современном мире, когда процесс цифровизации проник практически во все сферы жизни общества, важно уметь интегрировать цифровые ресурсы в повседневную жизнь. Исключением не является образовательный процесс, цифровые технологии становятся неотъемлемой частью процесса обучения и воспитания. В своей деятельности учителю, прежде всего, необходимо ориентироваться на обучающихся, которые в нынешних реалиях по праву называются «цифровым поколением». Для таких детей использование технологических новинок и различных онлайн-ресурсов является привычной составляющей их жизни.

Среди *преимуществ применения цифровых технологий* можно выделить следующие: представители цифрового поколения отличаются способностью быстро находить и обрабатывать различные виды информации, высокой адаптивностью к любым изменениям, многозадачностью и развитым критическим мышлением.

Один из важнейших вопросов дидактики в условиях цифровизации – какие формы и методы обучения использовать для достижения лучших результатов? Учителю в своей деятельности необходимо учитывать особенности цифрового поколения и соединять в процессе обучения различные виды технологий:

- педагогические, непосредственно связанные с обучением и включающие в себя также и применение информационно-коммуникационных технологий;
- универсальные информационно-коммуникационные технологии, включающие в себя различные программы, редакторы, браузеры, средства виртуальной и дополненной реальности и др.;
- производственные технологии, направленные на формирование и развитие у учеников нужных компетенций.

Профессиональная цифровая компетентность учителей включает в себя три составляющие:

1. общую цифровую компетентность, охватывающую общие знания и навыки, необходимые учителям, педагогам и студентам-педагогам для преподавания и обучения в цифровой среде;
2. предметную, или дидактическую, цифровую компетентность, охватывающую то, что является специфическим для каждого предмета при обучении с помощью информационных технологий;
3. профессионально-ориентированную компетентность, включающую различные аспекты, связанные с поддержкой обучения в технологически доступных средах, то есть коммуникацию школы и дома, психосоциальную среду обучения, управление классом и навыки общения, а также непрерывное профессиональное развитие учителей в области информационно-коммуникационных технологий [15].

Учитель должен стать «цифровым» – то есть обладающим ИКТ-компетенциями. Он должен уметь пользоваться разными онлайн-инструментами, в том числе для создания и передачи образовательных материалов, использовать в своей практике различные цифровые устройства, технологии виртуальной реальности, искусственного интеллекта и нейросети, которые позволяют, помимо прочего, осуществлять индивидуальный подход к каждому ученику. Таким образом, педагогика так же становится «цифровой» – включающей в себя различные цифровые устройства и технологии, которые позволяют повысить качество оказываемых образовательных услуг.

Ученики проводят в школах не меньше времени, чем дома, поэтому неспроста учителей называют «вторыми родителями». Детям свойственно перенимать привычки окружающих их взрослых, и зачастую такими примерами поведения для них становятся учителя. В связи с этим появляется необходимость выделения **эталонной функции** учителя.

Эталонная функция учителя заключается в том, что учитель является образцом развития для обучающихся, примером во многих аспектах жизни. По сути, учитель не имеет права на ошибку, так как его манеры, речь, жесты, действия, внешний вид являются объектами пристального внимания и изучения учениками. А так как с самого детства учитель считается во всем «правильным», ученики могут повторять действия учителей, в том числе – неосознанно. Следовательно, учитель несет ответственность как за то, чему он учит, так и за то, как он учит, а также за тот эталон поведения, который он демонстрирует в образовательном процессе.

Во все времена считалось, что учитель должен быть образцом, примером для подражания. Еще с древних этапов развития общества большая роль отводилась личностным качествам учителя. На вопрос, должен ли

быть учитель идеалом, сейчас часто можно услышать, что идеальным быть невозможно, однако он должен постоянно стремиться к совершенству. Чему бы ни обучал и как бы ни воспитывал учитель, если он сам не является носителем этих качеств, добиться желаемых результатов становится практически невозможно. Когда учитель придерживается транслируемых им принципов, ученики часто даже на подсознательном уровне стараются быть на него похожими. Такой учитель становится для детей более убедительным и авторитетным.

«Эталонность» учителя, его личный бренд проявляется в таких компонентах, как *речь, внешний вид и поведение*. Рассмотрим каждый из компонентов подробнее.

Если говорить о речи учителя, то она должна соответствовать следующим критериям:

1. Грамотность и чистота. Грамотность речи учителя – одно из важнейших качеств, по которому судят о его компетентности и степени образованности. Учителю необходимо следить за наличием ошибок и оговорок, учитывать особенности своей речи и постоянно ее совершенствовать. Кроме того, важно, чтобы речь педагога было «чистой», то есть не содержащей слов-паразитов, жаргонных, диалектных и нелитературных слов.
2. Точность, логичность и последовательность. Важную роль играет семантическая сторона речи, проявляющаяся как в информации, лежащей в основе речи, так и в смысловых связях между частями и компонентами мысли.
3. Эмоциональность и выразительность. Данный критерий проявляется в интонации, темпе речи, силе и высоте голоса, мимике и жестах. Наличие этого критерия в речи, в том числе невербальной, позволяет привлекать внимание слушателей, способствует их эмоциональной вовлеченности, а также более осознанному восприятию содержания речи.
4. Богатство и уместность. Этот критерий включает, в первую очередь, наличие чувства стиля: употребление в речи лексики, соответствующей конкретной ситуации, использование различных языковых средств для лучшего восприятия информации, а также постоянное совершенствование своего лексического запаса для образности и обогащения речи.

Во многих профессиях внешность играет важное значение, и профессия педагога не является исключением. Проблема внешнего вида учителя вызывает много споров, так как из-за разницы взглядов между поколениями сложно прийти к единому мнению о том, как учитель должен выглядеть, но отрицать важность безупречного внешнего облика педагога невозможно. Многочисленные социальные опросы и практический опыт позволя-

ют выделить следующие критерии:

1. Классический, деловой стиль в одежде, строгий внешний вид. Этот критерий соотносится с мнением о том, что одежда должна не отвлекать внимание учащихся на изучение различных деталей внешности учителя и подчеркивать официальность взаимоотношений с учащимися. Однако иногда встречается и обратное мнение: наличие небольших ярких акцентных деталей во внешности педагога может сфокусировать внимание учеников на предмете обучения.
2. Аккуратность, чистота и опрятность. Внешность педагога должна производить впечатление ухоженного человека, что позволяет сформировать благоприятное отношение к учителю и подчеркивать его профессионально-личностные качества.
3. Удобство и личный комфорт. Профессия учителя отличается необходимостью взаимодействовать с большим количеством людей, а также предполагает выполнение различных задач, поэтому важно, чтобы одежда не сковывала движений и не причиняла неудобств, так как это может сказываться на эмоциональном фоне.

Важнейшей составляющей личности учителя является *поведенческая*. Чтобы требовать от учеников соблюдения школьных правил, учитель сам должен следовать педагогическому этикету. Рассмотрим подробнее, из каких критериев он состоит:

1. Наличие высоких моральных качеств. Учитель, будучи примером и образцом поведения для своих учеников, должен подавать исключительно положительные примеры, строго выполнять данные им обещания и помнить о своей социальной ответственности перед детьми и их родителями.
2. Уважение и соблюдение прав учащихся. Учителю необходимо учитывать запросы и интересы учеников, на собственном примере воспитывать в детях моральные ценности. В действиях педагога не допустимы любые формы психического или физического унижения и дискриминации.
3. Соблюдение правил и устава. К данному критерию можно отнести пунктуальность, следование расписанию и выполнение правил, регулирующих функционирование образовательной организации.
4. Создание благоприятной атмосферы в классе. Начиная с утреннего приветствия и заканчивая каждым жестом и действием, педагог должен способствовать созданию благоприятной среды в классе, основанной на доверии и уважении. Важно стараться уделить внимание каждому ребенку в классе, что покажет отсутствие предвзятости и станет образцом подражания для других детей.

В условиях цифрового общества неотъемлемой частью жизни становятся социальные сети, и поведение

учителя в виртуальном мире также является для его учеников показательным. Считается, что образ педагога должен совпадать в школе, за ее пределами и в социальных сетях. Это является важным фактором формирования доверия к его личности и сохранения его репутации, поэтому учителю необходимо быть носителем информационной культуры и информационной этики. Некоторые педагоги предпочитают не вести социальные сети для сохранения личного пространства, но общественные опросы показывают, что родители детей в большинстве случаев не против ведения учителями социальных сетей, а сами дети предпочитают иметь возможность онлайн-коммуникации со своим учителем. Больше того, учитель, не представленный в виртуальной среде, становится для учеников менее авторитетным.

При всех перечисленных общих требованиях к личности учителя, ему при этом важно сохранить собственную уникальность, с которой мы связываем *стилевую функцию* учителя. Об этом писал еще А.С. Макаренко, который полагал, что каждый педагог своими неповторимыми качествами обогащает коллектив и обогащается сам [12]. Тот коллектив, в котором есть разные учителя: молодые, опытные или имеющие различные хобби, способен всесторонне развивать и ученический состав школы. Именно стиль делает любого человека уникальным, неповторимым, отличающимся от других. Стиль – это сочетание всех особенностей человека, делающее его узнаваемым, непохожим на других, уникальным, несущим миру и обществу что-то свое, характерное только для него. Стиль – это очень сложное понятие, многогранное, разноплановое, иногда трудно объяснимое, поскольку индивидуальный стиль – это сочетание внешности, манеры одеваться, особенностей коммуникации, поведения, черт характера, качеств личностной сферы, уровня развития и эрудиции, реакции и т.д. Это высший этап развития личности в том плане, что личность осознает свою уникальность и непохожесть на окружающих. Стиль очень важен как неповторимость личности, как свидетельство ее индивидуальности, особенно это важно в обществе, в котором индивидуальное стоит выше коллективного, в обществе индивидуалистов, как многие его часто называют. *Стилевая функция* учителя заключается в способности воспитать чувство стиля у обучающихся, ориентируя их не только на индивидуальность, но и на соответствие этой индивидуальности гуманистическим нормам, положениям, правилам, традициям, принятым в социуме, членом которого является человек. Дело в том, что отличаться от окружающих особым стилем можно и на основе каких-то отрицательных поступков, не соответствующих гуманистическим нормам, принятым в социуме, такой стиль не может являться предметом воспитания, объяснение этого является прямой обязанностью учителя. Воспитание стиля – одна из самых сложных функций учителя, существование которой часто игнорируется учителями в связи с их занятостью реализацией других функций.

На наш взгляд, данная функция – одна из основных для общества, фундаментом которого является индивидуальность личности.

Учительство называют «вечной» профессией, но ее также можно назвать повсеместной. Независимо от того, где осуществляет свою деятельность учитель – в мегаполисе или отдаленной деревне – одной из важнейших традиционных функций учителя является **просветительская**. В словаре В.И. Даля «просвещение» определяется как «свет науки и разума, согреваемый чистою нравственностью; развитие умственных и нравственных сил человека...» [7]. Учитель не может передавать детям «сухую» информацию, это должны быть «живые» знания, сопровождающиеся желанием услышать и ответить на все возникающие запросы. В прошлом учитель часто считался единственным авторитетным источником знаний, частично данная характеристика сохраняется и сейчас: даже вне образовательной деятельности он «просвещает» учеников своими действиями, речью и манерами. Просветительская деятельность учителя осуществляется через духовно-нравственное развитие учащихся посредством преподаваемых предметов и осуществляемой внеучебной деятельности и включает в себя положительное ценностное отношение к культурному просвещению разных субъектов образовательного процесса. К просветительской деятельности можно отнести различные мероприятия и события, которые позволяют развивать учащихся интеллектуально, физически, духовно и творчески вне образовательного процесса. К просвещению можно отнести не только приобретение знаний, умений и навыков, но и формирование определенного типа мышления, речи, ценностей и миропонимания.

Учителя, являясь особой группой, так называемым «ядром интеллигенции», осуществляют просветительскую функцию. Педагогическая деятельность не просто пересекается с культурой при ее формировании у обучающихся, она является частью культуры, то есть учителя не могут просто передавать знания о культуре учащимся, они сами являются носителями этой культуры.

Часто школа является для учащихся и их родителей единственным способом приобщения к культуре, поэтому личность учителя становится образцом нравственности как для самих обучающихся, так и для их родителей. Учитель-просветитель не только обучает необходимым знаниям и умениям, он формирует культурную личность, способствует нахождению места в обществе. Только культурная личность способна воспринимать культурные ценности, оценивать свои возможности и стремиться к их развитию, следовать в своих действиях нормам морали и этики.

В условиях цифрового общества к реализации **про-**

светительской функции учителя можно добавить возможность создания просветительского контента, использование различных источников информации и сетевое взаимодействие для обмена успешными практиками осуществления просветительской деятельности.

Функция опережения в педагогической деятельности заключается в учете тенденций развития современного мира в различных сферах жизни общества, прогнозировании вероятных последствий тех или иных событий и выстраивании деятельности педагога на основе этих данных. Специфика работы педагога предполагает отдаление результатов его деятельности, то есть о том, что станет с его учениками, учитель узнает только спустя много лет. Соответственно, учитель при работе с учащимися должен думать на перспективу, на опережение. Учитель всегда предполагает, какими вырастут его воспитанники, к какой жизни их необходимо подготовить. Для того, чтобы это сделать, учителю необходимо использовать опыт прошлого, учитывать тенденции современности и стараться предугадать события будущего. Постоянный анализ учителем процесса обучения и воспитания способствует совершенствованию учебного процесса, позволяет находить и применять наиболее эффективные способы достижения образовательных целей. Важно при этом, чтобы учитель не только ссылался на опыт прошлых лет, но и старался учитывать возможные изменения в обществе и пытался найти пути решения в новых условиях.

Анализ изменений педагогических функций в исторической парадигме показал, что педагогическая профессия всегда менялась в зависимости от потребностей общества. В ситуации растущей неопределенности роль педагога значительно возрастает, так как именно он является «направляющим» для любого ученика.

С появлением цифрового общества говорится о необходимости не просто передачи знаний, а развития необходимых навыков у обучающихся, среди которых выделяют такие, как: критическое мышление и креативность, эмоциональный интеллект и эмпатия, навык работы в команде и умение договариваться, осознанность и интегральное мышление. В этой связи образовательный процесс должен включать в себя командную, проектную и исследовательскую работу.

Изменчивость мира и постоянные перемены делают одной из важнейших компетенций современного учителя педагогическую гибкость – умение принимать мгновенные решения, вносить новые идеи в существующую систему, при этом сохраняя лучшие традиции.

Возможные изменения в сфере информационных технологий, скорость внедрения новых цифровых решений во все сферы жизни общества приводят к необ-

ходимости реализации **опережающей функции** учителя через следующие компоненты:

1. развитие в учащихся навыков быстрой адаптации, находчивости, гибкости и готовности к личностным трансформациям и отвечать запросам современного мира;
2. учет влияния процессов, происходящих в цифровом обществе, на востребованность тех или иных профессий в будущем, а также на необходимые специалистам навыки и компетенции;
3. развитие у обучающихся социальных навыков и эмоционального интеллекта;
4. формирование информационной культуры, медиаграмотности, цифровой гигиены, навыков создания и работы с медиапродуктами;
5. формирование и совершенствование навыков работы с цифровыми устройствами и технологиями;
6. работа на опережение – предугадывание тенденций для уверенности существования в новой среде.

Таким образом, можно сделать вывод, что цифровая трансформация общества оставила значительный след в профессиональной деятельности учителя. Чтобы оставаться актуальным и востребованным, учителю необходимо постоянно развиваться самому, совершенствовать свои методы работы, включая в них современные интерактивные и цифровые технологии, выстраивать индивидуальные образовательные маршруты с учетом уникальных личностных особенностей учащихся, а также быть для всех участников образовательного процесса образцом нравственности и культуры.

Выводы и заключение

Подводя итог, стоит еще раз отметить влияние информационных и технологических изменений на профессиональную компетентность современных специалистов. Это влияние особенно ощущается в деятельности учителей, так как им необходимо в своей профессиональной деятельности выстраивать работу с детьми, с раннего детства привыкшими к использованию цифровых ресурсов. Подводя итог всему выше сказанному, мы можем сделать следующие выводы.

1. В условиях цифрового общества остаются актуальными *традиционные функции* учителя – обучающая, воспитательная, развивающая, управляющая, организаторская, коммуникативная, диагностическая, исследовательская, культууроформирующая, просветительская. Под влиянием цифровизации общества классические, существовавшие веками функции учителя, дополняются новыми гранями: учителю необходимо менять подходы, применять новые методы и приемы для более эффективного обучения учащихся. Обучающая функция реализуется с использованием новых информационных

технологий, но, как правило, содержательная сторона обучения не испытывает серьезных изменений, содержание обучения меняется достаточно медленно. Воспитательная функция реализуется на новых психологических основаниях, учитывающих особенности новых поколений обучающихся, их индивидуализм, клиповое мышление, погруженность в мировое информационное пространство. Развивающая функция обогащается новыми возможностями в развитии личностной сферы. Управляющая и организаторская функции связаны с использованием новых механизмов управления и организации образовательного процесса, проявившихся благодаря новым информационным и коммуникационным технологиям. Важным аспектом обучения в условиях информационного общества является не только развитие цифровой грамотности и навыков работы в сети, но также формирование общей культуры у обучающихся и сбалансированное распределение личных ресурсов как в виртуальной, так и в реальной жизни, что позволяет реализовать организаторская функция учителя. Коммуникативная функция получает также новые механизмы реализации посредством дистанционных технологий, но это одновременно снижает интенсивность живого человеческого общения, что замедляет развитие эмоциональной сферы обучающихся. Диагностическая функция учителя выходит на новый этап развития в связи с необходимостью более глубокой диагностики личностной сферы обучающихся, однако сталкивается с общим повышением количества и снижением качества диагностических материалов, доступ к которым упростился благодаря сети Интернет. Диагностическая функция в плане определения уровня сформированности компетенций в той или иной учебной дисциплине остается традиционно реализуемой, хотя также увеличивается количество материалов для диагностики в общем пользовании. Исследовательская функция в педагогической деятельности в условиях информационного общества обогащается новыми инструментами исследований, хотя популярность данной функции по-прежнему остается на низком уровне. В реализации культууроформирующей и просветительской функций используются новые средства и инструменты, связанные с новыми информационными технологиями.

2. Наряду с традиционными появляются новые функции учителя, такие как информационная, цифровая, эталонная, опережающая, стилевая. По сути, эти функции существовали и раньше, но это были единичные случаи, мы говорили о них эпизодически. Теперь в условиях, когда меняется личность обучающегося, когда на первый план выходит индивидуализация, мы можем назвать эти функции

обязательными и более важными для развития личности, чем традиционные. Существование личности в информационном поле делает ее взаимодействие с информацией условием ее успешности. Учитель должен следить за современными тенденциями, в том числе в сфере информационных технологий, чтобы, во-первых, оставаться актуальным самому, во-вторых, обучать своих учеников всем необходимым в нынешних условиях навыкам, и, в-третьих, учитывать тенденции и возможные риски для успешной адаптации учащихся к будущим изменениям.

- Одной из проблем образования в цифровую эпоху является поддержание учебной мотивации, для чего, в том числе, учителю необходимо внедрять в образовательный процесс современные цифровые устройства и технологии, включая ис-

кусственный интеллект и технологии виртуальной реальности, которые позволяют выстраивать индивидуальные образовательные маршруты для обучающихся. Мотивационные механизмы необходимо сочетать с учетом индивидуализации всех сторон жизни социума и особенностями современных коммуникаций.

Говоря о трансформациях функций учителя в современных условиях, необходимо, на наш взгляд, помнить о том, что учитель – это личность со своими интересами, устремлениями, особенностями и собственным мировоззрением, которое, в том числе, включает и взгляд на учительскую профессию, ее цели, недостатки и преимущества. Это означает, что все рассмотренные нами функции реализуются через призму личностной сферы каждого конкретного учителя, а это означает множество вариантов этих функций.

ЛИТЕРАТУРА

- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.
- Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550).
- Аминов Н.А. Психологический профотбор на педагогические специальности. Ярославль, 1994. – 125 с.
- Андрюченко О.А. К вопросу об изменении функций профессиональной деятельности педагога в условиях современного образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 4(25). – С. 24-27. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-izmeneniyah-funktsiy-professionalnoy-deyatelnosti-pedagoga-v-usloviyah-sovremenogo-obrazovaniya/viewer>
- Вайндорф-Сысоева М.Е., Панькина Е.В. Специфика учебно-педагогического взаимодействия в цифровой образовательной среде // Профессиональное образование в России и за рубежом 2 (42). 2021. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-uchebno-pedagogicheskogo-vzaimodeystviya-v-tsifrovoy-obrazovatelnoy-srede/viewer>
- Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. // Лабиринт, М., 1999. – 352 с.
- Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – URL: <https://slovardalja.net/word.php?wordid=34568>
- Жаворонко Е.С., Ниязова А.А. Формирование функциональных ролей будущего педагога в цифровой образовательной среде // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2022. № 4 (апрель). – С. 79–94. – URL: <http://e-koncept.ru/2022/221025.htm>.
- Илалтдинова Е.Ю., Фролова С.В. Роль педагога в цифровом мире образования // Нижегородское образование. 2019. № 2. С. 34-39. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-pedagoga-v-tsifrovom-mire-obrazovaniya>
- Ильина Н.Ф., Ильин А.С., Хохлова Е.Э. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровой трансформации: вектор изменений // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. № 3 (39). С. 69-73. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-razvitie-pedagoga-v-usloviyah-tsifrovoy-transformatsii-vektor-izmeneniy>
- Колыхматов В.И. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования: учеб-метод. пособие – СПб.: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2020. – 135 с.
- Макаренко А.С. Педагогические сочинения в 8 т. М., 1984. Т. 5. С. 313–314.
- Никитина Н.Н., Кислинская Н.В. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 224 с.
- Шилова О.Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд. // Человек и образование. 2020. № 2 (63) С. 36-41. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-obrazovatel'naya-sreda-pedagogicheskiy-vzglyad>
- Gudmundsdottir G.B., Hatlevik O.E. Newly qualified teachers' professional digital competence: implications for teacher education // European Journal of Teacher Education. 2018. Vol. 41. N. 2. P. 214-231. URL: https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/6058/FINAL_PAPER_July10_2017.pdf?sequence=2
- Tondeur J., Forkosh-Baruch A., Prestidge S. et. al. Responding to challenges in teacher professional development for ICT integration in education // Educational Technology and Society. 2016. Vol. 19. N. 3. P. 110-120. URL: <https://research.usq.edu.au/download/446aa111183bd17153731af895a8bd99b353234f547e48d529542b1ff638d1a9/211935/11.pdf>

© Писаренко Вероника Игоревна (vero19671993@gmail.com), Хаджимурадова Алят Вахитовна (alisavetta_@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ ВООБРАЖЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИГРЫ

FORMING THE IMAGINATION OF MENTALLY RETARDED PRIMARY SCHOOLCHILDREN THROUGH GAMES

D. Sidorina

Summary: The article discusses the problem of forming the imagination of mentally retarded primary schoolchildren through play; the relevance of studying this problem is shown; the concept of "imagination" in psychological literature is analyzed; the author presents the results of a study of the characteristics of imagination in primary schoolchildren with mental retardation; a practical experience is presented that reveals the specifics of forming the imagination of mentally retarded schoolchildren through games.

Keywords: primary school age, imagination, mental retardation, methods for diagnosing imagination, formation of imagination, games.

Сидорина Дарья Геннадьевна

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева», (г. Саранск)
d4sha.sidorina@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования воображения умственно отсталых младших школьников посредством игры; показана актуальность изучения данной проблемы; проанализировано понятие «воображение» в психологической литературе; автором приведены результаты исследования особенностей воображения у младших школьников с умственной отсталостью; представлен практический опыт, раскрывающий специфику формирования воображения умственно отсталых школьников посредством игры.

Ключевые слова: младший школьный возраст, воображение, умственная отсталость, методики диагностики воображения, формирование воображения, игры.

Введение

Современные исследователи, практики продолжают поиск эффективных форм, методов и приемов формирования познавательных процессов, в частности такого процесса как воображение у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), значимое место среди которых занимают лица с умственной отсталостью (УО). Воображение способствует интеллектуальному и творческому развитию, помогает индивидууму лучше адаптироваться к окружающему миру и улучшает его социальные навыки. Одним из эффективных способов формирования воображения у детей является игра. И в контексте данной статьи мы раскроем содержание коррекционно-педагогической деятельности, направленной на формирование воображения у умственно отсталых младших школьников посредством применения различных игровых приемов.

Обзор литературы

Исследуя проблему сущности воображения, Л.С. Выготский определяет, что она заключается в возникновении новых впечатлений и действий во время осуществления человеком разнообразных видов деятельности. Данный процесс позволяет увидеть, что-то совсем новое, обходя уже существующие выводы, доказательства. Так же он считает, что воображение на основе накопленных прежде впечатлений создает новые [1]. Из этого следует, что основу воображения составляет образ, не

существовавший ранее, который возник в результате изменения имеющихся впечатлений и привнесения в них чего-то нового. Многие авторы, изучающие воображение, придерживаются его точки зрения. Одни из них отмечают, что воображение является особой формой отражения, которая, перерабатывая уже имеющиеся понятия и представления, создает новые образы. Благодаря воображению человек может сориентироваться в различных ситуациях, решить возникающую проблему без осуществления практических действий [2], другие, что человек может создавать совершенно новые образы наряду со старыми, являющимися копиями восприятия. В этих образах может предстать как то, что мы не воспринимали, так и то, чего не существует в реальности. Таким образом, воображение является познавательным процессом, создающим новые образы, в результате которых возникают ранее не существовавшие действия и предметы [3].

В интересующем нас младшем школьном возрасте развивается активное воображение, которое направлено на целенаправленное и сознательное преобразование сложившихся образов и представлений. Такого рода воображение появляется у людей еще в детстве, активно развивается в процессе игр. Например, как пишут В.В. Мамонова, Ю.Н. Соколова, в сюжетно-ролевой игре нужно грамотно выстроить поведение, учитывая присвоенную роль, помимо этого необходимо воображать предметы, которых нет и сам сюжет игры [4]. Активное воображение подразделяется на воссоздающее,

которое формирует новый образ с помощью словесного описания, восприятия иллюстраций как картины, схемы, карты, чертежи, мысленные и материальные модели. Например, когда человек описывает какого-то героя из книг или различную местность, и творческое воображение, которое заключается в воплощении оригинальных и новых продуктах деятельности. Например, когда человек рисует что-то обыденное, но добавляет новые детали, предметы, в результате чего появляется образ, который ранее не существовал и не имеет аналогов [5].

Э.К. Зайнуллина, Е.В. Мельник, описывают такие ключевые характеристики активного воображения, как: беглость, гибкость, оригинальность, точность. Беглость заключается в способности оперировать большим количеством идей. Гибкость заключается в нахождении разнообразных способах решения одной и той же задачи, использовании различных стратегий. Оригинальность – выдвигание непривычных, неожиданных, нестандартных решений. Точность воображения отражает логичность, выбор адекватного решения действующей задачи [3].

Итак, мы можем сделать вывод о том, что продуктом деятельности воображения являются новые образы, которые могут отображать как несуществующие, которые не были увидены или услышаны человеком, так и те, которые он мог увидеть или услышать. В младшем школьном возрасте преобладает развитие воссоздающего и творческого воображений, которые входят в состав активного, а его ключевыми характеристиками являются такие параметры как: беглость, точность, оригинальность, гибкость. Следовательно, для дальнейшей нашей работы необходимо изучение активного воображения у младших школьников с УО по перечисленным параметрам.

Воображение младших школьников с УО отличается некоторыми характерными чертами, связанными с ограниченными представлениями об окружающем мире; особенностями мыслительных операций и т. д. Оно характеризуется сниженной эмоциональной насыщенностью, выразительностью, стереотипностью. В.В. Ишкова обращает внимание на низкий уровень воссоздающего и творческого воображений, как составляющих активного воображения, обучающихся с УО, следовательно, уровень активного воображения также находится на низком уровне. Как пишет автор, работы детей представленной категории часто характеризуются использованием стереотипных образов с негативной эмоциональной окраской, не всегда соответствующие заданной тематике. Творческая продукция основной массы детей выполняются исключительно на репродуктивном уровне, лишь у некоторых учащихся отмечаются элементы собственного творчества. К тому же умственно отсталые дети не способны находить разные типы идей (гибкость), ответы на задания единичны (беглость), решения и нахождения ответов не всегда соответствуют действующим задачам

(точность), а их работы очевидные, общепринятые, отсутствует создание новых образов (оригинальность) [5].

Материалы и методы

Для изучения уровня сформированности активного воображения младших школьников с УО по перечисленным нами параметрам (беглость, оригинальность, гибкость, точность), нами был организован констатирующий эксперимент. Его диагностическим инструментарием выступили следующие методики: «Вербальная фантазия» (по Р.С. Немову), «Необычное использование» (по Дж. Гилфорду), «Тест дивергентного (творческого) мышления» (по Ф. Вильямсу (модифицированный вариант Е.Е. Туник)).

В экспериментальном исследовании участвовало 20 младших школьников, которые были поровну разделены на две группы: экспериментальную и контрольную. Исследование проходило в индивидуальной форме.

Результаты исследования

Анализ деятельности детей по проведенным диагностическим заданиям позволил сделать вывод о недостаточности сформированном уровне активного воображения у младших школьников с УО. Основные особенности воображения у этих детей можно описать следующим образом: 1) ограниченность в создании новых образов: при выполнении заданий испытуемые часто использовали образы из знакомых сказок и мультфильмов, что свидетельствовало о недостаточной способности к творческому воображению и созданию новых и оригинальных образов; 2) низкая гибкость и беглость активного воображения: во время диагностики у умственно отсталых школьников нами было отмечено преобладание однотипных ответов, что в конечном счете указывает на ограниченность способности быстро и гибко генерировать идеи. Испытуемые также предпочитали ограничиваться стандартными и знакомыми решениями и идеями; 3) недостаточная точность воображения: у школьников с УО было отмечено отсутствие логичности и адекватности выбора ответов при выполнении предложенных заданий. Что указывало нам на низкий уровень сформированности точности воображения; 4) созданные школьниками с УО образы характеризуются неоригинальностью и малодетализированностью. Анализ результатов исследования особенностей воображения у младших школьников с УО подробно изложены в материале статьи «Сущность и особенности воображения умственно отсталых младших школьников» [6].

Исходя из полученных результатов, нами был сделан вывод о необходимости разработки коррекционно-педагогической работы по формированию воображения у умственно отсталых младших школьников.

Обсуждение и заключение

Прежде чем перейти к раскрытию содержания коррекционно-педагогической работы, направленной на формирование воображения у младших школьников с УО, определим, что понимается под формированием. Сущность категории «формирование» раскрывается исследователями (П.Н. Груздев, А.Н. Леонтьев, А.С. Макаренко) неоднозначно, но большинство из них рассматривают его как целенаправленное воздействие на ребенка с целью создания условий для возникновения у него новых психологических образований, качеств.

В нашей работе мы использовали следующие этапы формирования воображения детей младшего школьного возраста:

1. возникновение творческого воображения, на данном этапе мы предлагали детям находить ассоциации, предоставляли свободу для творчества, позволяли им экспериментировать – все эти условия позволяли детям расслабиться, получить удовольствие от выполняемой деятельности, включиться в творческий процесс;
2. концентрация, «стягивание» знаний, прямо или косвенно касающихся этой проблемы, накопление новых сведений, так как занятия строились на живом общении детей между собой и преподавателем, это позволяло обмениваться опытом, мыслями, идеями, накапливать новые знания по определенной теме;
3. «вынашивание» замысла: сознательная и бессознательная работа над материалом, разложение и объединение, выбор вариантов. Данный этап заключался в том, что дети могли набрасывать идеи, они обсуждались с педагогом, где-то взрослый подталкивал детей на какую-то задумку и ее осуществимость;
4. реализация замысла – собственно воплощение в жизнь тех идей, образов, которые возникли на предыдущих этапах;
5. проверка и доработка. На данном этапе уже педагог вместе с остальными участниками занятия смотрели работы, обсуждали, анализировали законченность работы, удалось ли ребенку воплотить свой замысел.

Использование представленных этапов позволило нам расширить представления детей, накопить опыт, нестандартные, необычные идеи, вместе с детьми мы искали различные типы идей, способы их реализации, а также адекватные пути решения возникающих трудностей и поставленных задач. А результатом деятельности обучающихся являлось создание новых образов. Все перечисленное отражало, изучаемые нами, параметры воображения (гибкость, беглость, оригинальность, точность).

Для организации представленных этапов нами применялись различные формы, методы и приемы, в разнообразных их сочетаниях, которые были подобраны в соответствии со спецификой нарушений детей. Однако, ключевым методом обучения выступила игра, которая является естественной и привлекательной формой деятельности для детей, в том числе и для школьников с УО. На наш взгляд, игра предоставляет уникальные возможности для формирования воображения благодаря следующим аспектам: во-первых, игры стимулируют фантазию, так как побуждают детей к созданию новых образов и сюжетов, расширяя их представления о мире; во-вторых, в процессе игры дети учатся находить нестандартные решения и использовать креативность, что благоприятно сказывается на формировании творческого мышления; в-третьих, многие игры способствуют взаимодействию с другими детьми, развивают коммуникативные умения и обеспечивают интеграцию в коллектив.

Разработанная нами программа коррекционно-педагогической работы с умственно отсталыми младшими школьниками охватывает несколько ключевых направлений, целью которых является расширение и формирование их воображения, а также творческих способностей и навыков посредством игры. Представим их.

Во-первых, нами велась работа по развитию у школьников визуального восприятия, так как прежде, чем создавать новые образы, нужно иметь представления о уже существующих. Для чего мы работали над освоением детьми основных визуальных навыков (различение цветов, форм, размеров), а также учили их интерпретировать визуальную информацию. Кроме того, реализация данного направления осуществлялась посредством чтения, просмотра и обсуждения литературных произведений с ярко выраженными образами и сюжетами.

Во-вторых, мы стимулировали творческое мышление школьников. Для чего в содержание нашей работы были включены задания, предполагающие использование материалов для творчества (пластилин, краски и другие разнообразные текстурные материалы) посредством которых младшие школьники создавали новые формы и образы, а также необычных персонажей. Далее их продукция использовалась в коллективных творческих заданиях.

В-третьих, на занятиях нами создавались условия для самостоятельного придумывания образов. С этой целью школьникам предлагались различные вариации заданий, в основу которых было заложено создание различных моделей из конструктора, бумаги и других материалов.

И, в-четвертых, стимулировали способность к вербализации придуманных образов.

Реализации данных направлений способствовало ис-

пользование различных приемов. Раскроем их подробнее.

Приём агглютинации (склеивания) используется для создания новых образов путём объединения различных элементов или свойств объектов. Данный прием формирует у детей способность придумывать существа или образы, состоящие из частей разных животных или вещей. Например, мы предлагали школьникам вообразить существо, которое имеет тело льва, хвост рыбы и крылья птицы. Этот приём способствует развитию творческого мышления и воображения, формирует у детей способность видеть потенциал в неожиданных сочетаниях и стимулирует их исследовательское поведение. Представим еще несколько игровых заданий, которые предполагали использование приема агглютинации: составление коллажа из картинок: школьники выбирали изображения различных объектов и комбинировали их вместе, чтобы создать новые и композиции; игра «Собери чудовище»: посредством карт или кубиков, с изображениями разных частей тела (голова, тело, ноги, хвосты), школьники составляли существо; создание нового образа, посредством использования различных геометрических фигур.

Приём акцентирования направлен на выделение определённых аспектов объекта или явления путём изменения его облика. Этот приём используется преимущественно для создания шаржей, карикатур или ярких образов, которые предполагают намеренное изменение размера или формы частей объекта, с целью подчеркнуть его особенности или эмоциональное состояние. Например, школьникам предлагалось увеличить ухо нарисованного зверя, чтобы подчеркнуть его хороший слух или уменьшить размер ног для создания комического эффекта. Также нами применялись и другие виды заданий: создание фигурок из пластилина с увеличенными или уменьшенными частями; рисование карикатурных изображений различных объектов; моделирование с фокусировкой на деталях: посредством использования конструкторов LEGO школьники создавали модели с увеличенными или уменьшенными деталями. Таким образом, этот приём развивает восприятие и интерпретацию формы, учит анализировать и интерпретировать визуальные данные и выражать свои наблюдения при создании нового образа.

Приём гиперболизации и преуменьшения заключается в изменении размеров объектов или их частей для создания новых образов. При использовании данного приема дети могут увеличивать или уменьшать масштабы предметов, чтобы создать образы великанов, карликов, огромных цветов или маленьких существ и предметов. Например, мы предлагали изобразить дерево с огромным стволом и маленькой кроной или создать картину, где один из объектов выглядит несоразмерно в отношении с другими. Также предлагали: создать «ги-

гантские» и «карликовые» фигуры из пластилина; игру «Измени размеры» с использованием конструкторов и др. Так, этот приём способствовал формированию у школьников с УО представлений масштабности объектов окружающего мира.

Приём схематизации заключается в упрощении изображений путём выделения основных черт и сглаживания деталей. В рамках данного приема дети могут изображать объекты в виде простых форм, упрощая детали и подчёркивая его основные характеристики. Например, дерево может быть изображено как ствол с кроной, без детализации каждого листочка. Здесь нами использовались такие задания, как: конструирование гербов и флагов для вымышленных стран или сказочных персонажей, посредством использования абстрактных и упрощенных элементов; рисование абстрактных композиций – упрощенных до геометрических форм и линий изображений и др. Таким образом, этот приём направлен на формирование умения воспринимать и адаптировать визуальную информацию, способности к абстракции и обобщению при создании новых образов.

Приём превращения образов заключается в изменении характеристик или внешнего вида объектов, не смотря на их исходную природу. Он дает возможность представить, что обычные предметы или существа могут приобрести новый вид или свойства. Например, обычное дерево стать сказочным деревом с волшебными плодами. И так, этот приём направлен на формирование у школьников с УО способности видеть нестандартные решения и стимулирует их воображение посредством формирования способности к новаторскому мышлению. Для чего нами использовались следующие игровые задания: игра «Кляксы», в которой школьникам было необходимо дорисовать кружки до определенного предмета; «Преврати в сказочное животное»: школьникам было необходимо наделивать животных необычными способностями или частями тела, например, добавляя слону крылья.

Приём уподобления предполагает использование метафор и символов для сравнения и уподобления одних объектов другим. В рамках него дети могут сравнивать солнце с ярким огнём или ветер с лёгким дыханием, используя символы для передачи абстрактных или сложных понятий. Данный приём, помимо стимулирования воображения, направлен на расширение словарного запаса, формирование навыка понимания абстрактных понятий через использование образов и метафор в рассказах и историях школьниках. Данный прием реализовывался преимущественно посредством речевых игр, таких как «Образное письмо», в котором педагог зачитывал метафоры, описывающие предмет или явление (например, зеркало для неба – море); ассоциативные цепочки и т. д.

Таким образом, воображение – когнитивный процесс, позволяющий людям представлять себе вещи, события и возможности, которые не существуют в реальности или которые происходили в прошлом или могут произойти в будущем. У младших школьников с УО наблюдается ряд особенностей воображения, которые затрудняют создание новых образов. В соответствии с чем, перед педагогами возникает необходимость организации коррекционно-педагогической работы по формированию воображения у данной категории детей.

На наш взгляд, игровые методики являются наиболее эффективным инструментом для формирования воображения у умственно отсталых школьников. Так как они стимулируют активное участие ребенка, способствуют формированию у него креативности и фантазии, а также помогают поддерживать внимание и интерес ребенка. Мы считаем, что использование разнообразных игр и упражнений в коррекционно-педагогической работе позволяет создавать условия для раскрытия творческого потенциала умственно отсталых школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Перспектива, 2020. 125 с.
2. Валова Н.В. Диагностика и коррекция развития познавательных процессов детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости // Педагогическое регионоведение. 2020. № 1. С. 125–127.
3. Мельник Е.В. Зайнуллина Э.К. Формирование воображения у младших школьников. Челябинск: Активист, 2020. 89 с.
4. Соколова Ю.Н., Мамонова В.В. Методические приемы организации формирования опыта творческой деятельности у младших школьников во внеурочной работе // Гуманитарные науки и образование: научно-методический журнал. 2023. Том 14, № 2. С. 90–96.
5. Ишкова В.В. Формирование воображения у младших школьников с умственной отсталостью // Проблемы и перспективы развития экспериментальной науки: сборник статей Международной научно-практической конференции (26 декабря 2018 г, г. Тюмень) в 5 ч. Ч.4. Уфа 2018. – С. 89.–92.
6. Сидорина Д.Г. Сущность и особенности воображения умственно отсталых младших школьников // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология: сборник научных трудов по материалам VII международной научно-практической конференции (г. Саранск, 30 марта 2023 г.). – Саранск: Мордовский государственный педагогический университет имени Е.Е. Евсевьева, 2023. С. 74–84.

© Сидорина Дарья Геннадьевна (d4sha.sidorina@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СООТВЕТСТВИЕ ТРЕБОВАНИЯМ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ СТАНДАРТОМ К ПРЕДВАРИТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

COMPLIANCE WITH THE REQUIREMENTS OF THE EDUCATIONAL STANDARD FOR PRELIMINARY PREPARATION OF STUDENTS IN A MEDICAL UNIVERSITY

A. Sokolova
S. Moiseenko
E. Shiyanov
A. Varnina

Summary: The article is devoted to compliance with the requirements of the federal state educational standard for the preliminary training of students studying in the discipline «Sports games». The Article presents data on the assessment of knowledge, skills and abilities of students enrolled in the 1st year. Based on the data obtained, recommendations are given for optimizing the educational process in the discipline «Sports games».

Keywords: federal state educational standard, sports games, compliance with requirements, students, medical university.

Соколова Александра Владимировна

старший преподаватель, ФГБОУ ВО Дальневосточный
государственный медицинский университет
ha-ha.90@mail.ru

Моисеенко Светлана Александровна

кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО
Дальневосточный государственный медицинский
университет
samoisei73@mail.ru

Шиянов Евгений Эдуардович

старший преподаватель, ФГБОУ ВО Дальневосточный
государственный медицинский университет
zhenya30111995@mail.ru

Варнина Анжелика Сергеевна

Старший преподаватель, ФГБОУ ВО Морской
государственный университет
имени адмирала Г.И. Невельского
lavrovasonya6996@gmail.com

Аннотация: Работа посвящена соответствию требованиям федерального государственного образовательного стандарта к предварительной подготовке студентов обучающихся по дисциплине «Спортивные игры». В работе представлены данные по оценке знаний, умений и навыков поступивших на 1 курс студентов. На основе полученных данных даны рекомендации по оптимизации образовательного процесса по дисциплине «Спортивные игры».

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, спортивные игры, соответствие требованиям, студенты, медицинский университет.

Сложившаяся система подготовки будущих врачей в Российской Федерации непреклонно изменяется. Уточняются подходы к формированию универсальных и общепрофессиональных компетенций, необходимых для эффективной деятельности по специальности на уровне мировых стандартов.

На сегодняшний день в российской системе подготовки врачей сложились традиционные специальности, отвечающие требованиям федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). Содержание федерального государственного образовательного стандарта по дисциплине «Спортивные игры» ориентирует студентов на формирование мотивации и стимулов к занятиям физической культурой и спортом, как необходимому звену общекультурной ценности общеоздоровительной тактики в профессиональной деятельности. Направленного на сохранение и укрепление не только своего здоровья, но и всего населения. А также

на просвещение населения в вопросах профилактики и восстановления здоровья.

Для студентов медицинских вузов теория и методика физического воспитания более значимы, в сравнении со студентами учебных заведений других профилей, так как их можно приравнять к профессиональным знаниям. Медицинские вузы имеют социальный заказ на подготовку специалистов, обладающих теоретическими знаниями и практическими навыками применения средств физической культуры в лечебно-профилактической, оздоровительной и восстановительной деятельности.

Профессор медицины М.Я. Мудров (1812) подчеркивал, что «врач должен иметь свежий цвет лица и здоровое крепкое тело, ибо о худощавом и вялом думают, что он ни себе, ни другим помочь не в силах». Он справедливо проповедовал «Для сохранения здоровья, для предупреждения болезней нет ничего лучше упражнений телесных или движений». Продолжая эту мысль, про-

фессор М.Я. Мудров, по существу, говорил о профилактической медицине: «Взять в свои руки людей здоровых, предохранить их от болезней, предписать им надлежащий образ жизни есть честно для врача и спокойно. Ибо легче предохранить от болезней, нежели их лечить, и в сем состоит первая его обязанность» [1].

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования (утвержден Приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 12 августа 2020 г. №965) к студенту медицинского вуза предъявляются следующие требования к предварительной подготовке по дисциплине «Спортивные игры»:

- знать физические упражнения разной функциональной направленности, использовать их в режиме учебной и производственной деятельности с целью профилактики переутомления и сохранения высокой работоспособности;
- уметь использовать разнообразные формы и виды физкультурной деятельности для организации здорового образа жизни, активного отдыха и досуга;
- владеть техническими приемами и двигательными действиями базовых видов спорта, активно применять их в игровой и соревновательной деятельности, современными технологиями укрепления и сохранения здоровья, поддержанием работоспособности, профилактикой предупреждения заболеваний, связанных с учебной и производственной деятельностью [2].

Для изучения данной дисциплины в университете, обучающимся необходимы знания, умения и навыки, полученные предшествующей дисциплиной «Физическая культура (базовый уровень)». Вышеуказанная дисциплина реализуется во всех общеобразовательных учреждениях 2–3 раза в неделю и включает в себя не только практическую, но и теоретическую подготовку.

Для оценки знаний, умений и навыков, полученных в процессе освоения дисциплины «Физическая культура (базовый уровень)» студентам было предложено ответить на вопросы анкеты (анкета состояла из 12 пунктов

содержащих закрытые и открытые вопросы), проанализирована рабочая программа дисциплины «Спортивные игры» реализуемая у студентов на 1 курсе в объеме 212 часов. Из них 8 часов отводится на лекционные занятия, 120 часов на практические и 84 часа на самостоятельную работу. Сбор данных проводился на протяжении четырех лет. В исследовании приняли участие студенты Дальневосточного государственного медицинского университета Минздрав России, обучающиеся по специальности «Педиатрия», поступивших в период с 2020 по 2023 гг. Возраст респондентов колебался от 18 до 25 лет. Общая выборка составила 429 человек. Полученные данные обрабатывались с помощью методов математической статистики. Результаты анкетирования представлены в таблице 1.

Анализируя полученные данные, можно говорить о низком уровне теоретических знаний в области физической культуры и спорта, поступающих на 1 курс студентов медицинского вуза. Вопросы, связанные с развитием физических качеств, вызывают сложности в ответах обучающихся. Среди всех опрошенных респондентов, 23% не могут перечислить все физические качества.

Многие студенты не отличают общеразвивающие упражнения от «силовых». У обучающихся распространёнными упражнениями на развитие силы мышц ног являются плавание, бег и езда на велосипеде. Однако развивать общую выносливость первокурсники предлагают бегом на длинные дистанции.

Также около 50% обучающихся не смогли перечислить упражнения на развитие гибкости, заменяя все одним термином «растяжка». Жукова А.А. предлагает следующее определение термина «растяжка» - это комплекс упражнений, направленных на растягивание мышц и связок с целью улучшения гибкости тела. Растяжка помогает уменьшить мышечные спазмы, которые помогают привести к болезни, дискомфорту и травмам [3].

В теории физического воспитания не существует термина «растяжка», используют упражнения на растягивание.

Порядка 20% обучающихся считают, что оздорови-

Таблица 1.

Результаты анкетирования.

проверяемые знания	набор 2020 г.	набор 2021 г.	набор 2022 г.	набор 2023 г.
Перечислите упражнения для развития силы мышц ног (5–8 упражнений)	47%	43%	47%	40%
Как упражнения для развития выносливости Вы знаете (3–5 упражнений)?	70%	74%	69%	71%
Какие тесты для определения скорости Вы знаете?	71%	58%	44%	46%
Какие упражнения влияют на развитие гибкости (5–8 упражнений)?	55%	54%	60%	83%
Какие виды спорта считаются сложно координационными?	62%	85%	60%	91%
Перечислите критерии здорового образа жизни.	70%	62%	36%	0
Какие оздоровительные системы Вы знаете?	40%	70%	65%	67%

тельная система йога также является упражнением на развитие гибкости.

Среди сложно координационных видов спорта самыми популярными ответами были: спортивная гимнастика, художественная гимнастика, фигурное катание.

Согласно ФГОС, студенты должны уметь использовать разнообразные формы и виды деятельности для организации здорового образа жизни, активного отдыха и досуга. Как показывает проведенное исследование, с каждым годом снижается показатель знаний в этом вопросе. Так из поступивших в 2020 году студентов, 70% смогли перечислить все критерии здорового образа жизни. Из поступивших в 2023 году ни один студент не указал все критерии ЗОЖ, 72% считают, что отказ от вредных привычек и правильное питание формируют здоровый образ жизни. На вопрос об оздоровительных системах, массовыми ответами являлись йога и дыхательная гимнастика. Стоит отметить, что 51% всех анкетированных, на уроках по физической культуре (базовый уровень) знакомили с основными положениями теории физического воспитания.

В научных исследованиях П.В. Бородин с соавторами (2022) детально представлен уровень физической подготовленности студентов обучающихся в медицинском университете. Согласно этим данным у студентов – медиков низкие показатели развития физических качеств, в особенности скоростных, силовых и общей выносливости [4]. Стоит отметить ежегодное снижение числа студентов,

отнесенных к основной группе здоровья. Закономерный рост происходит в категории студентов, отнесенных к специальной 3А и 4Б группам здоровья, что и является причиной низкой физической подготовленности обучающихся.

Из вышеуказанного следует, что обучающиеся не имеют практического опыта в поддержании должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности (УК-7).

Подводя итоги, можно сделать вывод, что студенты, поступающие на первый курс в медицинский университет, не имеют достаточного объема теоретических знаний основ физической культуры и спорта необходимых им в дальнейшей профессиональной деятельности. Показатели физической подготовки студентов – медиков находятся на низком уровне. Тем самым на педагогов кафедры физического воспитания и здоровья ложится дополнительная нагрузка. Для повышения качества знаний и умений студентов, на кафедре реализуется программа, направленная на интеграцию междисциплинарных связей в процессе обучения студентов с 1 по 3 курс. Междисциплинарные связи объединяют такие дисциплины как: гигиена, нормальная физиология, спортивные игры, легкая атлетика, основы формирования здоровья детей, общественное здоровье и здравоохранение. Для повышения уровня физической подготовки студентов в университете действуют секции по различным видам спорта, практические занятия реализуются с учетом интереса обучающихся (в группах спортивно-ориентированного направления).

ЛИТЕРАТУРА

1. Силуянова И.В., М.Я. Мудров о вопросах благочестия и нравственных качествах врача // История медицины. 2014. №2 (2). С.88-92.с EDN: TAORVD.
2. Российская Федерация. Приказ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 31.05.02 Педиатрия (уровень специалитет) [приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) №965 от 12 авг. 2020 г.]. Доступ с сайта ФГОС – Национальная ассоциация развития и образования наука –URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-31-05-02-pediatriya-965/>.
3. Жукова А.А. Роль растяжки в подготовке спортсменов: как правильно выполнять растяжку, чтобы избежать травм и улучшить результаты тренировок // материалы XII международной научно-практической конференции. 2023. Том Часть 3. С. 266–271. EDN: TLWZJS.
4. Бородин П.В., Тютюков В.Г., Миронов Ф.С., Степанова И.С., Лизандер О.А., Шуликов С.Н. Состояние физической подготовленности студентов – медиков Дальневосточного региона России // Ученые записки имени П.Ф. Лесгафта. 2022. №11 (213). С. 40–47. EDN: ATCJBU.
5. Анпилова Н.Г., Гетман Н.А., Пасечник О.А., Бурашникова И.П. Интерактивные технологии в процессе формирования универсальных компетенций студентов медицинского вуза // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2023. Т. 14. №3 (51). С. 8–20. EDN: NTLWVL.
6. Брейкина О.А., Стрельцов В.А., Комарова И.Г., Гончарук С.В. Оптимизация образовательного процесса по физической культуре на медицинском факультете // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2016. Т.1. №2. С. 12–16. EDN: XIMOLL.
7. Кривоносова Е.И., Демидова Л.В. Формирование мотивации здорового образа жизни у студентов медицинского вуза: сб. науч. тр. \ Актуальные вопросы современной медицины: ДВГМУ, 2023. С. 468–470.
8. Прошляков В.Д., Толстова Т.И. Формирование компетенций у студентов медицинского вуза при изучении дисциплины «Физическая культура и спорт» // Российский медико-биологический вестник имени академика И. П. Павлова. 2017. Т. 25. №3. С. 501–506. EDN: ZGVDIL.
9. Урьяев О.М., Прошляков В.Д. Как обучить студентов медицинского вуза основам оздоровительной физической культуры // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2018. Т. 6. №2(21). С. 292–304.

© Соколова Александра Владимировна (ha-ha.90@mail.ru), Моисеенко Светлана Александровна (samoisei73@mail.ru), Шиянов Евгений Эдуардович (zhenya30111995@mail.ru), Варнина Анжелика Сергеевна (lavrovasonya6996@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОНЯТИЕ «ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ» В ВУЗЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

THE CONCEPT OF ETHNOLINGUISTIC COMPETENCE IN HIGHER EDUCATION AT THE PRESENT STAGE

**A. Tarasenko
O. Bezroukova
N. Erekteeva**

Summary: The article examines the concept of ethnolinguistic competence as one of the key aspects of training specialists in higher education at the present stage. Special attention is paid to the methods of developing ethnolinguistic competence through the integration of cultural aspects into the process of teaching foreign languages. The main components of ethnolinguistic competence, such as cognitive, communicative, and affective, and their importance for successful intercultural communication are described. The study identifies issues related to the lack of methodological resources and teacher training. Prospects for the development of ethnolinguistic competence in higher education are outlined, including the use of multimedia technologies and international cooperation.

Keywords: ethnolinguistic competence, intercultural communication, foreign language teaching, cognitive component, communicative component, affective component, teaching methods, cultural aspects, higher education, globalization.

Тарасенко Анастасия Александровна

ФБГОУ ВО «Калмыцкий государственный университет
им. Б.Б. Городовикова»
anastassiaanastacia@yandex.ru

Безрукова Ольга Георгиевна

Старший преподаватель, ФБГОУ ВО «Калмыцкий
государственный университет им. Б.Б. Городовикова»
obezroukova@mail.ru

Эреkteева Нелли Алексеевна

Старший преподаватель, ФБГОУ ВО «Калмыцкий
государственный университет им. Б.Б. Городовикова»
nellie8336@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается понятие этнолингвистической компетенции как одного из ключевых аспектов подготовки специалистов в вузах на современном этапе. Особое внимание уделено методам формирования этнолингвистической компетенции через интеграцию культурных аспектов в процесс обучения иностранным языкам. Описаны основные компоненты этнолингвистической компетенции, такие как когнитивный, коммуникативный и аффективный, а также их значение для успешной межкультурной коммуникации. В ходе исследования были выявлены проблемы, связанные с недостаточной методической базой и подготовкой преподавателей. Определены перспективы развития этнолингвистической компетенции в вузах, в том числе через использование мультимедийных технологий и международное сотрудничество.

Ключевые слова: этнолингвистическая компетенция, межкультурная коммуникация, преподавание иностранных языков, когнитивный компонент, коммуникативный компонент, аффективный компонент, методы обучения, культурные аспекты, высшее образование, глобализация.

Современные процессы глобализации и интернационализации образования подчеркивают важность подготовки специалистов, обладающих не только лингвистической, но и этнолингвистической компетенцией. В условиях поликультурного общества актуальным становится формирование у студентов способностей к пониманию культурных особенностей различных народов, что способствует межкультурной коммуникации и взаимопониманию. В связи с этим возрастает роль этнолингвистической компетенции как составного компонента профессиональной подготовки в вузе.

Этнолингвистическая компетенция, являясь междисциплинарным понятием, включает в себя знание языковых норм и культурных кодов, характерных для различных этнических сообществ. Она охватывает способность адекватно интерпретировать культурные смыслы, выраженные через язык, и обеспечивает более глубокое восприятие иноязычного мира. Однако, несмотря на значимость этой компетенции, она остается недостаточно

исследованной в контексте высшего образования.

Целью данной статьи является анализ понятия «этнолингвистической компетенции» в образовательной среде вуза на современном этапе. Рассматриваются подходы к ее формированию у студентов, а также выявляются основные проблемы и перспективы внедрения этнолингвистического компонента в учебный процесс.

Этнолингвистическая компетенция как предмет научных исследований появилась на стыке нескольких дисциплин — лингвистики, этнолингвистики и педагогики, что предопределяет её многоаспектный характер. В условиях глобализации и поликультурного общества этнолингвистическая компетенция приобретает всё большее значение в образовательном процессе, особенно в подготовке специалистов, работающих в сфере межкультурной коммуникации.

Исследования в области этнолингвистики ведут

своё начало от трудов таких учёных, как Эдвард Сепир и Бенджамин Ли Уорф. Их гипотеза лингвистической относительности подчеркивала взаимосвязь языка и восприятия мира, что создало базу для понимания культурных различий через язык. Это понятие лежит в основе этнолингвистической компетенции — способности воспринимать и интерпретировать языковые и культурные различия, проявляющиеся в речевых практиках разных этнических сообществ [7; 11].

В отечественной науке существенный вклад в развитие этнолингвистики внесли Ю.С. Степанов, В.Н. Топоров и Н.И. Толстой. Их работы раскрывают культурно-языковые особенности и взаимосвязи между языком и культурой этносов, что подкрепляет необходимость формирования этнолингвистической компетенции в образовательной среде [8; 9; 10]. Современные исследования (А.А. Леонтьев, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров) концентрируются на подготовке студентов к межкультурному взаимодействию и подчеркивают значимость интеграции этнокультурных элементов в учебные программы [3; 5].

Этнолингвистическая компетенция рассматривается как неотъемлемая часть общей коммуникативной компетенции, которая позволяет эффективно участвовать в процессах общения, учитывая культурные и языковые различия собеседников. Эффективная коммуникация невозможна без знания и понимания лингвистической картины мира — совокупности представлений о действительности, которые закреплены в языке и формируют восприятие мира представителями разных этносов. Такая картина отражает специфические культурные коды, которые необходимо учитывать в процессе общения [14, с. 185].

Особое внимание в исследованиях уделяется формированию способности студентов интерпретировать этнокультурные особенности языка — специфические элементы, связанные с традициями и культурными нормами того или иного этноса. Такие особенности проявляются в лексике, фразеологии и речевом поведении. Важно, чтобы студенты не только овладели языковыми нормами, но и научились понимать контексты, в которых те или иные языковые единицы приобретают культурное значение.

Современные педагоги (Л.В. Щерба, И.Л. Бим, М.А. Бахтин) подчеркивают значимость интеграции этнолингвистической компетенции в учебный процесс. Они акцентируют внимание на необходимости включения этнокультурных материалов в учебные программы по иностранным языкам, а также на использовании аутентичных текстов и источников, что помогает студентам лучше понять межкультурную коммуникацию — процесс взаимодействия между представителями различных культур.

Такое взаимодействие требует не только языковой, но и культурной компетенции, что особенно важно в условиях поликультурного общества [1; 2; 15].

Таким образом, современные исследования показывают, что этнолингвистическая компетенция играет ключевую роль в подготовке специалистов, способных к эффективной межкультурной коммуникации. Её формирование предполагает интеграцию культурных аспектов в языковое обучение, что позволяет студентам глубже понимать языковые и культурные различия и применять эти знания на практике.

В современных условиях глобализации и многоязычия возрастает важность межкультурной коммуникации. Одной из ключевых задач высшего образования становится подготовка специалистов, способных эффективно взаимодействовать в многоязычной и поликультурной среде. В этом контексте этнолингвистическая компетенция выступает как важнейший компонент профессиональной подготовки студентов, особенно в гуманитарных дисциплинах [4, с. 11].

Этнолингвистическая компетенция включает не только знание языков, но и способность понимать культурные контексты, традиции и нормы, которые лежат в основе использования тех или иных языковых единиц. Это умение позволяет избегать культурных и коммуникативных барьеров, а также способствует успешному взаимодействию с представителями различных этнических сообществ. В вузовской среде эта компетенция может формироваться через целенаправленное включение этнолингвистических аспектов в учебные программы, что соответствует требованиям современных образовательных стандартов.

Этнолингвистическая компетенция охватывает несколько взаимосвязанных компонентов. Когнитивный компонент охватывает знания о языковых и культурных особенностях различных этнических сообществ. Он включает в себя понимание специфики лингвистической картины мира разных народов, а также умение соотносить культурные и языковые реалии. Коммуникативный компонент включает навыки межкультурной коммуникации и способность правильно интерпретировать этнокультурные особенности языка, такие как культурно обусловленные значения слов и фразеологических единиц, что также предполагает умение учитывать невербальные аспекты общения, которые могут варьироваться в зависимости от культурных норм. Аффективный компонент связан с отношением к культурным различиям, толерантностью и эмпатией по отношению к другим народам. Он включает в себя позитивную мотивацию к изучению иностранных языков и культур, а также готовность к межкультурному взаимодействию [13, с. 170].

Одним из ключевых подходов к формированию этнолингвистической компетенции в вузе является интеграция этнокультурных элементов в процесс обучения иностранным языкам. В рамках этого подхода обучение строится на аутентичных материалах, которые отражают культурные особенности языковых сообществ. Это могут быть литературные произведения, публицистические тексты, фильмы и аудиовизуальные материалы, а также реальные примеры из общения в многоязычных средах [6, с. 103].

Для успешного формирования этнолингвистической компетенции необходимо использовать такие методы, как:

- Кейс-методы и анализ ситуаций, которые помогают студентам практиковать навыки межкультурного общения, моделируя реальные ситуации взаимодействия с представителями других культур.
- Проектные работы с элементами культурного анализа. Студенты могут исследовать и представлять различные аспекты культурных и языковых особенностей конкретного этноса, что способствует более глубокому пониманию межкультурных различий.
- Интерактивные формы обучения, такие как деловые игры, симуляции и ролевые игры, где моделируются ситуации межкультурной коммуникации.

Вышеописанные методы помогают студентам развивать навыки гибкости, толерантности и коммуникативной адаптации в различных культурных контекстах.

Несмотря на возрастающее внимание к этнолингвистической компетенции в образовательных программах, существуют определённые трудности её формирования. Одной из главных проблем является нехватка методических пособий, специально ориентированных на развитие этнолингвистической компетенции. Многие учебные программы ограничиваются традиционными подходами к преподаванию иностранных языков, не уделяя должного внимания культурным аспектам [12, с. 258].

Кроме того, проблема может заключаться в недостаточной подготовленности преподавателей, которые не всегда обладают необходимыми знаниями и опытом для включения этнолингвистических элементов в учебный процесс. Это требует повышения квалификации педагогов и разработки новых учебных материалов, адаптированных к современным реалиям межкультурной коммуникации.

Перспективы дальнейшего развития этой области заключаются в активном внедрении мультимедийных технологий и онлайн-курсов, которые могут расширить доступ к аутентичным культурным материалам. Современные технологии позволяют моделировать ситуации межкультурного взаимодействия, что особенно важно для студентов, которые не имеют возможности непосредственно участвовать в международных обменах.

Кроме того, важным шагом к повышению уровня этнолингвистической компетенции студентов является развитие международного сотрудничества вузов, включая программы академической мобильности и совместные образовательные проекты. Участие студентов в таких программах позволяет не только улучшить языковые навыки, но и погрузиться в культурную среду другой страны, что способствует глубокому пониманию культурных различий.

Преподаватель играет ключевую роль в формировании этнолингвистической компетенции у студентов. Он не только передает знания, но и служит примером межкультурной толерантности и уважения к культурным различиям. Эффективный педагог должен обладать навыками межкультурной коммуникации, уметь работать с аутентичными материалами и применять методы, которые способствуют развитию у студентов способности к анализу культурных контекстов.

Преподаватель также должен создавать в классе среду, способствующую межкультурному взаимодействию, что может выражаться в стимулировании дискуссий на тему культурных различий, в приглашении на занятия представителей разных культурных сообществ или в организации международных образовательных мероприятий. Активное участие студентов в таких формах работы способствует не только развитию языковых навыков, но и укреплению их этнолингвистической компетенции.

В рамках исследования были проведены аналитика информации и опросы среди преподавателей и студентов нескольких вузов с целью выявления уровня сформированности этнолингвистической компетенции и анализа методов, применяемых для её развития. Исследование включало как качественные, так и количественные методы сбора данных, включая анкетирование студентов, интервью с преподавателями, а также анализ учебных программ и материалов.

Результаты опросов показали, что большинство студентов осознают важность этнолингвистической компетенции для своей будущей профессиональной деятельности. 78% респондентов указали, что считают знание культурных аспектов языка необходимым для успешной работы в многоязычной среде. Однако реальный уровень этнолингвистической компетенции оказался несколько ниже: лишь 45% студентов смогли продемонстрировать высокую осведомлённость о культурных различиях и адекватно интерпретировать этнокультурные элементы в языковом контексте.

Большая часть студентов (62%) испытывает затруднения в восприятии культурно специфических значений лексических и фразеологических единиц. Это свидетельствует о недостаточном внимании к этим аспектам в рам-

ках учебных программ. Вместе с тем, студенты, которые участвовали в программах академической мобильности или международных проектах, продемонстрировали более высокий уровень этнолингвистической компетенции, что подтверждает важность практического опыта в её развитии.

Анализ учебных программ и интервью с преподавателями показали, что в большинстве случаев этнолингвистическая компетенция рассматривается как второстепенный компонент языкового обучения. Лишь в 40% исследованных вузов этнолингвистические элементы были включены в обязательные учебные программы. Преподаватели отметили, что основное внимание уделяется развитию лексических и грамматических навыков, в то время как культурные аспекты часто остаются на периферии учебного процесса.

Тем не менее, среди тех преподавателей, которые активно используют этнолингвистические методы, были отмечены положительные результаты. Применение аутентичных материалов (литературные произведения, фильмы, аудиовизуальные материалы) и проведение дискуссий на темы межкультурного взаимодействия позволили улучшить понимание студентами культурных контекстов. Преподаватели, использующие такие методы, отметили, что студенты стали лучше осознавать важность культурных различий в процессе общения, что способствовало росту их мотивации к изучению языка.

Кроме того, применение интерактивных методов, таких как кейс-методы, деловые игры и ролевые ситуации, оказались наиболее эффективными для развития навыков межкультурного общения. Студенты, участвующие в таких занятиях, продемонстрировали более высокие результаты по сравнению с теми, кто обучался по традиционным программам. Преподаватели также отметили, что такие методы помогают развивать не только языковую, но и коммуникативную и эмоциональную компетенцию, что важно для успешного межкультурного взаимодействия.

Исследование также выявило несколько проблем, с которыми сталкиваются вузы при попытке включить этнолингвистические элементы в процесс обучения. Одной из ключевых проблем является недостаточная методическая база. Преподаватели часто сталкиваются с нехваткой учебных пособий и материалов, адаптированных для развития этнолингвистической компетенции. Большая часть существующих учебников по иностранным языкам концентрируется на грамматике и лексике, оставляя культурные аспекты на втором плане.

Ещё одной проблемой является недостаточная подготовка самих преподавателей. Многие из них признают, что не имеют достаточного опыта или навыков для преподавания этнолингвистических элементов. Лишь 30% опро-

шенных преподавателей заявили, что проходили специальные курсы повышения квалификации, связанные с межкультурной коммуникацией и этнолингвистикой, что свидетельствует о необходимости дальнейшего обучения и развития педагогических кадров в этой области.

Несмотря на выявленные проблемы, исследование показало, что существует значительный потенциал для развития этнолингвистической компетенции в вузах. Одним из ключевых направлений является интеграция мультимедийных технологий в процесс обучения.

Использование онлайн-курсов, вебинаров, виртуальных межкультурных проектов и других цифровых ресурсов может значительно расширить доступ студентов к аутентичным культурным материалам и обеспечить более эффективное формирование этнолингвистических навыков.

Преподаватели, использующие такие технологии, отметили, что студенты проявляют больший интерес к языковому обучению, когда оно связано с актуальными культурными темами и мультимедийными ресурсами. Кроме того, развитие международного сотрудничества между вузами, включая программы академической мобильности, предоставляет студентам возможность погружения в иную культурную среду, что значительно повышает уровень их этнолингвистической компетенции.

Исследование показало, что этнолингвистическая компетенция является важнейшим элементом подготовки специалистов в условиях глобализации и межкультурной коммуникации. В вузах она должна рассматриваться не как второстепенная, а как неотъемлемая часть образовательного процесса, особенно в сфере гуманитарных наук и лингвистики.

Основные выводы исследования можно сформулировать следующим образом:

- Значимость этнолингвистической компетенции. Уровень этнолингвистической компетенции играет ключевую роль в успешном межкультурном взаимодействии. Она позволяет студентам лучше понимать культурные особенности, отражённые в языке, что способствует эффективному общению и профессиональной деятельности в поликультурной среде.
- Недостаточность сформированности компетенции у студентов. Несмотря на осознание важности культурных аспектов языка, студенты продемонстрировали недостаточную осведомлённость о культурных кодах и специфике использования языковых единиц в разных этнокультурных контекстах, что свидетельствует о необходимости активного включения этнолингвистических элементов в учебный процесс.

- Эффективность интерактивных методов обучения. Методы, основанные на интерактивных формах работы, таких как кейс-методы, ролевые игры и проекты с анализом культурных ситуаций, показали себя наиболее эффективными для развития этнолингвистической компетенции. Применение аутентичных материалов и моделирование межкультурных ситуаций значительно улучшает навыки студентов в сфере межкультурной коммуникации.
 - Проблемы методической базы и подготовки преподавателей. Одной из основных проблем является нехватка методических материалов, направленных на развитие этнолингвистической компетенции. Кроме того, преподаватели часто недостаточно подготовлены для работы с этнокультурными аспектами в языковом обучении, что требует повышения их квалификации и разработки новых учебных пособий.
 - Перспективы развития этнолингвистической компетенции. Для более успешного формирования этнолингвистической компетенции необходимо развивать международное сотрудничество вузов, академическую мобильность студентов и внедрение мультимедийных технологий в образовательный процесс. Эти меры позволят сделать процесс обучения более интерактивным и эффективным, обеспечив доступ к широкому спектру аутентичных культурных материалов.
- Таким образом, для успешного развития этнолингвистической компетенции в вузах необходим комплексный подход, включающий модернизацию учебных программ, повышение квалификации преподавателей и внедрение современных методов обучения. Только через интеграцию культурных аспектов в языковое образование можно подготовить специалистов, способных эффективно взаимодействовать в многоязычной и поликультурной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. — М.: Искусство, 1996. — 424 с.
2. Бим И.Л. Теория и практика обучения иностранным языкам. — М.: Просвещение, 2007. — 271 с.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. — М.: Русский язык, 1990. — 246 с.
4. Клюканов И.Э. Коммуникативно-теоретические вопросы этнолингвистической витальности / И.Э. Клюканов // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. — 2011. — № 1. — С. 11–22. — EDN OGХТРН.
5. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. — М.: Смысл, 1999. — 214 с.
6. Принципы формирования иноязычной компетентности студентов неязыковых специальностей в условиях цифровизации образования / С.С. Усов, Г.А. Хорошорина, В.В. Томин [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. — 2024. — № 3–2. — С. 103–107. — DOI 10.37882/2223–2982.2024.3–2.33. — EDN HBSJAJ.
7. Сепир Э. Язык: Введение в изучение речи. — М.: ЛКИ, 2002. — 384 с.
8. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. — М.: Языки русской культуры, 1997. — 824 с.
9. Толстой Н.И. Очерки славянского язычества. — М.: Институт славяноведения и балканистики, 1995. — 320 с.
10. Топоров В.Н. Пространство и время в мифе: Очерки по истории семиотики. — М.: Наука, 1987. — 288 с.
11. Уорф Б.Л. Язык, мысль и реальность. — М.: Изд-во иностр. лит., 1960. — 287 с.
12. Чжан Ю. Принцип осознанной практики в процессе развития этнолингвистической компетенции / Ю. Чжан, Д.Ю. Леонова, Е.В. Тихонова // Современный ученый. — 2023. — № 2. — С. 258–263. — EDN JWKZIH.
13. Чжан Ю. Формирование и развитие этнолингвистической компетенции / Ю. Чжан, Д.Ю. Леонова, Е.В. Тихонова // Обзор педагогических исследований. — 2023. — Т. 5, № 4. — С. 170–175. — EDN KIIOSP.
14. Шимко Е.А. Этнолингвистическая обусловленность языковой картины мира / Е.А. Шимко // Язык и культура (Новосибирск). — 2013. — № 4. — С. 185–190. — EDN REFGQV.
15. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. — М.: Наука, 1974. — 308 с.

© Тарасенко Анастасия Александровна (anastassiaanastacia@yandex.ru), Безрукова Ольга Георгиевна (obezroukova@mail.ru), Эректеева Нелли Алексеевна (nellie8336@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТРОННОЙ СРЕДЫ В УНИВЕРСИТЕТАХ КИТАЯ

Ци Пэйюй

Аспирант, Амурский государственный университет

qixiaoou08@yandex.com

FEATURES OF BACHELOR'S TRAINING USING ELECTRONIC MEDIA AT CHINESE UNIVERSITIES

Qi Peiyu

Summary: The aim of the study is to identify the features and specifics of bachelor's training in the electronic educational environment. As an example, aspects of the development and modern functioning of higher education in China are considered. For a comprehensive disclosure of the goal, the author solves such problems as the analysis of universal characteristics of bachelor's training inherent in different countries, the role of the competence approach and the advantages of the structural and functional division, examples of educational platforms, the pros and cons of e-education are considered. As a hypothesis of the study, the assumption is put forward that today education is possible with the help of electronic educational platforms, but when implementing them, a mixed methodology should be used. As a result of the analysis, a conclusion is made about the advantages of the electronic education system in terms of time and financial costs.

Keywords: electronic educational environment, professional training of bachelors, education in China.

Аннотация: Целью исследования выступает выявление особенностей и специфики подготовки бакалавров в электронной образовательной среде. В качестве примера рассматриваются аспекты развития и современного функционирования высшего образования Китая. Для всестороннего раскрытия поставленной цели автором решаются такие задачи как анализ универсальных характеристик подготовки бакалавров, присущих разным странам, роль компетентностного подхода и преимущества структурно-функциональной поделки, рассматриваются примеры образовательных платформ, плюсы и минусы электронного образования. В качестве гипотезы исследования выдвигается предположение, что на сегодняшний день образование возможно при помощи электронных образовательных платформ, однако при их внедрении должна использоваться смешанная методика. В результате проведенного анализа делается вывод о преимуществах электронной системы образования с точки зрения временных и финансовых затрат.

Ключевые слова: электронная образовательная среда, профессиональная подготовка бакалавров, образование в Китае.

В современных странах система высшего образования регулируется не только внутренними законами, но и международными стандартами, которые определяют единые требования к подготовке кадров и их квалификации.

Применение дистанционного обучения является важным условием для увеличения продуктивности образовательного процесса. Современная педагогическая наука строится преимущественно на компетентностном подходе, который подчеркивает общие и специфические методы обучения, помогающие учащимся развивать навыки самоорганизации учебной работы при изучении специализированных дисциплин или модулей. Например, все части структурно-функциональной модели расположены в логической последовательности, обеспечивая взаимное дополнение друг друга через функциональные задачи. Таким образом, это позволяет осуществлять целостный процесс формирования методов самоорганизации учебной работы обучающихся.

Ряд авторов считают, что применение структурно-функционального моделирования в педагогике особенно эффективно при создании образовательной системы,

основанной на функционально-деятельностном подходе [3, с. 200]. Это означает разработку модели учебно-профессиональной деятельности студентов с учетом конкретных производственных функций специалистов. Подход этот основан на теории деятельности, включающей такие компоненты, как мотивация, цели, содержание, средства, результаты и коррекция. Эти компоненты заполняются конкретным содержанием, учитывая взаимодействие студентов и преподавателей при решении учебно-профессиональных задач, связанных с выполнением определенных функций специалистов.

Современная система высшего образования при обучении бакалавров не может не использовать электронные системы, поскольку в противном случае существенно бы снизилась продуктивность обучения, а также возможность его доступности для населения.

Возвращаясь к специфике компетентностного подхода, следует отметить, что понятие «компетенция» связано не только с умениями, навыками или знаниями. В большей степени оно относится к мобилизации личностью тех знаний и опыта, которые были получены в процессе обучения, а также наработанных навыков поведенческих реакций.

Одно из главных преимуществ электронной образовательной среды — это ее гибкость и многоуровневость. В отношении применения дистанционных технологий в образовательном процессе наиболее длительный опыт у стран Европы и США. В то же время Китай вступив на этот путь позднее, на сегодняшний день достиг значимых результатов не только по масштабности распространения электронного образования, но и по широте охвата населения.

Одним из значимых шагов создания электронной образовательной среды можно обозначить дистанционное образование. А.А. Андреев определяет дистанционное образование как особую систему, реализующую процесс дистанционного обучения, достижение и подтверждение индивидом образовательного минимума [1, с. 104].

На примере университетов Китая можно увидеть, как обучение бакалавров в электронной образовательной среде позволяет не только обеспечить мобильность в становлении будущего профессионала, но и внедрить в образовательный подход новые педагогические технологии. Последние 30 лет стали для Китая решающими в вопросе перестройки системы образования для обеспечения его технической базы, однако следует отметить ряд проблем, которые возникли в рамках этой работы. Наиболее существенной трудностью в процессе цифровизации образования, по мнению исследователей, стала задача создания таких образовательных платформ, которые были бы одновременно удобны и понятны в использовании и доступны для широкой аудитории. В качестве примера можно привести проекты «Три звена и две платформы» и «Облачные проекты» в г. Аньшунь. Эти проекты направлены прежде всего на цифровизацию образовательного процесса, программно-технического оснащения образовательных аудиторий, создание единой платформы государственных услуг для системы образования, облачных платформ для взаимодействия учащихся и преподавателей, а также повышения квалификации [4, 138]. Также при поддержке Министерства образования Китая и Национальной комиссии Китая по делам ЮНЕСКО в 2020 году были запущены две образовательные онлайн-платформы: «XuetangX» и «iCourse International». Данные платформы подходят как для самостоятельного прохождения интересующих курсов, так и для использования ресурса в качестве образовательной платформы для высшего учебного заведения, с возможностью модерации курсов и оценки качества прохождения.

В целом можно отметить, что и в дистанционных, и в традиционных формах проведения занятий есть свои плюсы. Например, при личном общении с преподавателем студенту проще задать вопрос, проще выстроить дискуссию на семинарском занятии. В то же время при дистанционном обучении большие возможности самостоятельного изучения материала. В качестве при-

мера можно привести различные современные образовательные платформы. Например, компания Юрайт изначально выступала как издательство, а позже переключилась в образовательную платформу. Так, учебные пособия и монографии можно взять в аренду или купить для длительного использования. При работе с выбранной книгой студенту открывается возможность широкого спектра мультимедийных сопровождающих материалов. Технологии искусственного интеллекта позволяют синхронизировать текстовый и визуальный материал на одну тему, а также подбирать материалы из сети Интернет на заданную тему. При этом выбираются только проверенные источники, имеющие научную значимость и вызывающие доверие у платформы. В этом отношении использование электронной образовательной среды при подготовке бакалавров показывает значимое преимущество, ведь для многих профессий подчас играет принципиальное значение возможность визуализации изучаемого материала, а также отсутствие необходимости самостоятельного поиска информации.

В то же время, при предъявлении требований к юным специалистам работодатели часто выставляют требование к умению быстрого поиска информации, а также навыков адаптации к быстро меняющимся условиям. С этой точки зрения, на более старших курсах для бакалавров целесообразно при использовании электронной образовательной среды использовать такие платформы, где материал не будет полностью подаваться в развернутом виде, а будет предполагать необходимость анализа и дополнительного поиска.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что наибольшую эффективность в подготовке бакалавров показывает использование смешанного подхода — традиционного и электронного обучения вместе.

Вышеуказанный тезис можно более подробно рассмотреть на примере образовательной электронной платформы Moodle. К преимуществам платформы можно отнести возможность интерактивного взаимодействия пользователей электронного курса с преподавателем, а также друг с другом. Moodle предоставляет широкие возможности для коммуникации. Эта система предполагает обмен файлами любых форматов [5, с. 146]. Существует возможность использования гиперссылок на внутренние и внешние образовательные ресурсы, которые связаны с изучаемым предметом, что облегчает поиск дополнительного материала для изучения дисциплины. Также можно использовать в образовательном процессе цифровой контент (графические, звуковые файлы и видео), позволяющий накопить и структурировать большое количество информации. Система позволяет четко планировать учебный процесс и управлять курсами на основе требований учебной программы и образовательных стандартов.

Следует также отметить, что применение электронных образовательных технологий в учебном заведении сопряжено с определенными материальными тратами, поскольку большинство образовательных платформ предоставляют свой контент за плату. Для выбора оптимального пути реализации образовательной программы образовательному учреждению необходимо проанализировать целесообразность этих расходов, а также их соотношение с иными вариантами. Например — электронный или печатный учебник, выездное мероприятие или виртуальная экскурсия, приглашение иностранного профессора или проведение серии онлайн-лекций и т.д. Также значимым фактором выступает наличие квалифицированных кадров, обладающих знаниями не только в преподаваемых дисциплинах, но и в работе с электронными образовательными платформами. Это особенно важно в связи с необходимостью загрузки образовательного контента, а также проведении проверочных мероприятий. Безусловно специалисты высших учебных заведений, которые осуществляют реализацию образовательных программ на базе электронных образовательных платформ, должны систематически проходить курсы повышения квалификации по работе с электронными ресурсами.

Для продуктивного использования электронного обучения, необходима учебно-методическая база высокого качества и обеспечение к ней доступа всем участникам образовательного процесса, как обучающимся, так и педагогам.

Сегодняшняя организация обучения в электронной среде позволяет бакалаврам приобретать необходимые компетенции, становиться высококвалифицированным специалистом. Электронные платформы имеют массу преимуществ по сравнению с традиционным обучением, однако, более благоприятную среду для обучения образуют использование этих двух элементов вместе. Особенность смешанного обучения состоит в реализации гибкого подхода к обучению [2, с. 103]. Обучающийся может выбирать заинтересовавший его модуль, в удобном темпе самостоятельно изучить его, осуществить контроль объема и скорости изучения учебного материала. Образовательный процесс становится более динамичным и интересным, при этом значительно увеличивается степень активности учебной деятельности. Смешанное обучение расширяет возможности организации групповой учебной деятельности студентов. Совместная работа над проектами, дискуссии, форумы, семинары, электронные телеконференции развивают навыки онлайн-общения. Сочетание аудиторного обучения с элементами электронного обучения, использование информационных технологий, компьютерной графики, аудио, видео, интерактивных элементов позволяет всесторонне воздействовать на подготовку обучающихся. Система управления профессиональной деятельностью студентов выстраивается поэтапно [2,

101]. В первую очередь определяется ее место в структуре образовательного процесса в университете. Затем теоретически обосновывается необходимость ее создания. Далее выбираются компоненты системы, которые соответствуют методическим целям и задачам обучения и воспитания студентов. Содержание этих компонентов формируется на основе инновационных или экспериментальных методов, форм, средств и технологий обучения и воспитания. Затем выявляются основные связи между компонентами системы и создается модель, иллюстрирующая эти связи. После этого система внедряется в образовательный процесс и проверяется ее эффективность. Если необходимо, вносятся корректировки в отдельные элементы с целью улучшения эффективности всей образовательной системы.

Переход на обучение в электронной образовательной среде предполагает также формирование соответствующего фонда оценочных средств. Наиболее популярными средствами для оценки уровня сформированности компетенций выступают семинарские занятия, тестирование, анкетирование, контрольные работы, а также задания, связанные с написанием текстов. Последнее особенно актуально при подготовке специалистов в области журналистики, поскольку умение грамотно писать на заданную тему является одним из ключевых навыков для будущих журналистов.

Глобальный подход к цифровизации образования в Китае стал также возможным благодаря предоставлению доступа в Интернет на территории всей страны, включая сельскую местность. Значимым фактором выступает наличие материально-технической базы и проведение квалификации преподавателей в соответствие с требованиями современных цифровых технологий. Как уже было отмечено, для преподавания в рамках электронной образовательной среды преподаватель сам должен обладать минимальными навыками в сфере IT. Это связано не только с умением обращаться с пользовательским контентом образовательных платформ, но и с тем, что особенности этих платформ должны учитываться при подготовке образовательного курса, а значит преподаватель должен знать технические возможности платформ на уровне продвинутого пользователя, уметь их самостоятельно опробовать и объяснить учащимся.

Одним из первых доступ к Национальной исследовательской и образовательной компьютерной сети в 1995 году получил Пекинский государственный педагогический университет, а затем на его базе создали специальный Сетевой центр. Именно на базе этого и аналогичных центров у преподавателей есть возможность обмениваться опытом, консультироваться по разработке и внедрению образовательных программ [6, 286].

При выборе образовательной платформы priori-

тетное значение для преподавателя играют не только функциональные возможности платформы, но и то, насколько платформа соответствует требованиям образовательной дисциплины, насколько удобна для размещения материалов различного формата, методических материалов, отчетных материалов, а также проведению занятий и коммуникации между студентами и преподавателями.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что система образования в Китае прошла длительный путь к постепенному внедрению электронной образовательной среды. Успешности этого процесса способ-

ствовали культурные особенности, менталитет, а также способность быстро адаптироваться к тенденциям меняющегося мира.

Одной из основных особенностей подготовки бакалавров в электронной образовательной среде выступает возможность визуализации изучаемого материала, что помогает студентам глубже изучить материал и тратить меньше времени на самостоятельный поиск контента. В то же время, с точки зрения профессионального становления бакалавров, представляется целесообразным внедрение ряда практических занятий для формирования навыков применения полученных знаний на практике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гладкова М.Н., Абрамова Н.С., Кутепов М.М. Особенности профессиональной подготовки бакалавров в условиях электронного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. – Вып. 6. - № 2 (19). – 2017. – С. 103–105.
2. Куанышева Р.С., Каирбаева А. Особенности межличностных коммуникаций в развитии ИКТ компетентности будущих бакалавров профиля «Computer science» в условиях полиязычия // Endless light in science. – Вып. 1. – 2024. – С. 101–104.
3. Лейфа А.В. Структурно-функциональная модель педагогической технологии профессиональной подготовки инженеров в системе дополнительного профессионального образования в электронной образовательной среде университета / А.В. Лейфа, Н.С. Бодруг // НАУКА И ШКОЛА. - 2021. - №6. - С. 191–202.
4. Ничагина А.В., Сабодаш О.А. Подготовка бакалавров к работе по патриотическому воспитанию дошкольников в соответствии с Федеральной образовательной программой // Вестник Череповецкого государственного университета. - № 2. – 2024. – С.180-200.
5. Первухин Д.А., Афанасьева О.В. Подходы к синтезу модели специалиста, бакалавра, магистра на рынке производства продукции и услуг // Концепт. - № 4. – 2024. – С. 138–157.
6. Проценко С.И., Сафонова Л.А. Подготовка бакалавра педагогического образования к использованию цифровых образовательных ресурсов в будущей профессиональной деятельности в рамках дисциплины «Технологии цифрового образования» // Концепт. - № 6. – 2024. – С. 284–300.

© Ци Пэйюй (qixiaoyu08@yandex.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ АВТОРСКОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ МОДЕЛИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В КИТАЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Чжан Сьюань

Аспирант, Российский университет дружбы народов
(РУДН)

847167117@qq.com

WAYS TO IMPLEMENT THE AUTHOR'S COMMUNICATIVE MODEL IN TEACHING RUSSIAN AT CHINESE UNIVERSITIES

Zhang Siyuan

Summary: The relevance of the study lies in the fact that in recent years China has been experiencing another wave of learning the Russian language. This is due to the constant improvement of relations between China and Russia, more frequent economic and trade exchanges between the two countries and a sharp increase in demand for the Russian language. Russian communication skills reveal their importance in learning the Russian language, therefore, it is urgently necessary to develop a new communication model that meets all aspects of improving communication skills in Russian.

Keywords: communicative model, communicative ability, teaching, methodology.

Аннотация: Актуальность исследования заключается в том, что в последние годы Китай переживает очередную волну изучения русского языка. Это связано с постоянным улучшением отношений между Китаем и Россией, более частыми экономическими и торговыми обменах между двумя странами и резким увеличением спроса на русский язык. Коммуникативные способности раскрывают свою важность в изучении русского языка, поэтому необходимо срочно разработать новую коммуникативную модель, отвечающую всем аспектам совершенствования навыков коммуникации на русском языке.

Ключевые слова: коммуникативная модель, коммуникативная способность, преподавание, методика.

Введение

Целью исследования

Целью исследования, представленного в данной статье, является интеграция новой коммуникативной модели в преподавание русского языка в современных китайских университетах для улучшения навыков коммуникации на русском языке у студентов русскоязычных специальностей.

Для достижения поставленной цели необходимо выполнить следующие **задачи**:

- создать новый тип коммуникативной модели, то есть полный обзор пятиугольной коммуникативной модели;
- объяснить рациональность использования пятиугольной коммуникативной модели при преподавании русского языка в китайских университетах;
- проанализировать целесообразность использования пятиугольной коммуникативной модели для улучшения навыков коммуникации студентов, изучающих русский язык.

Новизна этого исследования заключается в построении нового типа коммуникативной модели, которая будет адаптирована к китайско-русской среде преподавания и поможет улучшить навыки коммуникации студентов.

Результаты исследования

Результаты исследования показывают, что пятиугольная коммуникативная модель может более полно обобщить процесс формирования коммуникативных способностей учащихся при обучении русскому языку. Комплексная модель обучения отвечает потребностям преподавания русского языка в Китае и может быть эффективно применена к преподаванию русского языка в китайских университетах и активизировать процесс формирования у студентов навыков коммуникации на русском языке.

Практическая значимость исследования

Практическая значимость исследования: преподавание русского языка в китайских университетах может быть основано на новой пятиугольной коммуникативной модели для создания обстановки в классе, подходящей для того, чтобы студенты могли более эффективно и всесторонне совершенствовать свои навыки коммуникации на русском языке. В исследовании также представлена методология новой коммуникативной модели для преподавателей.

Коммуникация — это процесс, посредством которого люди кодируют и декодируют информацию: то есть языковой отправитель кодирует и обрабатывает свой собственный язык и мысли и отправляет их, в то время

как языковой получатель декодирует и обрабатывает информацию языкового отправителя. Процесс и метод передачи информации постепенно обобщается как коммуникативная модель [3, с.543]. Язык можно разделить на два основных аспекта: форму и значение, а форму можно разделить на звук и текст [1, с.38]. При изучении иностранного языка процесс обучения учащегося обычно представляет собой переход от формы к значению, то есть от поверхностного к углубленному процессу взаимодействия с языком. Коммуникативная модель здесь играет важную роль.

В прошлых исследованиях ученые обобщили процесс передачи информации, такой как коммуникативная модель Соссюра, коммуникативная модель треугольника Ньюкомба, коммуникативная модель Шеннона и Уивера и коммуникативная модель Ван Иня, но эти коммуникативные модели основаны исключительно на теории коммуникации, факторы обучения иностранному языку не принимаются во внимание в процессе разработки.

То есть, хотя эти коммуникативные модели имеют справочное значение в области преподавания, у них есть определенные недостатки: они не дают прикладной коммуникативной модели, которая соответствует концепции преподавания иностранного языка и может быть применена в преподавании с целью повышения реальных коммуникативных навыков студентов.

На практическом уровне коммуникативной модели коммуникативная модель Ньюкомба дает осуществимый практический план, а именно треугольную коммуникативную модель АВХ, где А и В являются двумя сторонами коммуникации, а на процесс коммуникации влияют внешние факторы Х. Эта модель может быть использована в качестве исследовательской основы для последующих моделей, которые будут обсуждаться. Основное направление заключается в изучении Х как фактора, отличного от двух сторон коммуникации, какие аспекты могут быть скорректированы и улучшены. В контексте преподавания иностранного языка коммуникативная модель Ньюкомба дает отличные инновационные идеи для новой модели.

На теоретическом уровне более подробно обсуждается коммуникативная модель Ван Иня. Он считает, что в процессе передачи информации существует феномен двусмысленности, который сильно влияет на точность передачи информации, и предлагает учитывать процент двусмысленности в процессе передачи информации. Он не привел возможного решения конкретной проблемы, заключающейся в том, что процесс коммуникации является неполным из-за распространения неточной информации.

Коммуникативные модели, изучаемые другими уче-

ными, такие как коммуникативная модель Соссюра, коммуникативная модель Шеннона и Уивера, также следуют принципу передачи информации и подробно объясняют процесс передачи информации. Однако в области преподавания иностранного языка ни один ученый еще не обобщил коммуникативную модель своих предшественников и не разработал новую коммуникативную модель, основанную на базовой концепции преподавания иностранного языка, чтобы адаптироваться к насущной потребности студентов улучшить навыки устной речи на иностранном языке, навыки понимания культуры и коммуникативные навыки. В тесте на знание китайского языка содержание каждого уровня включает аудирование, разговорную речь, чтение, письмо, а также проверку словарного запаса и грамматику. Методы экзамена включают в себя форму дискретного экзамена по одному навыку и форму комплексного экзамена по нескольким навыкам [6, с.77]. На основе обобщения коммуникативной модели Ньюкомба и Ван Иня это исследование обращается к концепциям педагогики и коммуникации для анализа процесса передачи информации между преподавателями и учащимися и того, как учащиеся могут преобразовывать информацию в языковое выражение после ее получения и передавать далее. После полных фактических требований к обучению аудированию, разговорной речи, чтению, письму, лексике и грамматике на экзаменах по китайско-русскому языку на всех уровнях предлагается теоретическая концепция пятиугольной коммуникативной модели.

Пятиугольная коммуникативная модель является производной от коммуникативной модели треугольника Ньюкомба и коммуникативной модели конуса Ван Иня. На рисунке ниже представлены коммуникативная модель Ньюкомба и коммуникативная модель Ван Иня :

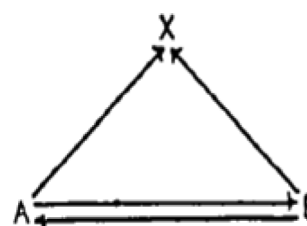


Рис.1. Принципиальная схема коммуникативной модели Ньюкомба

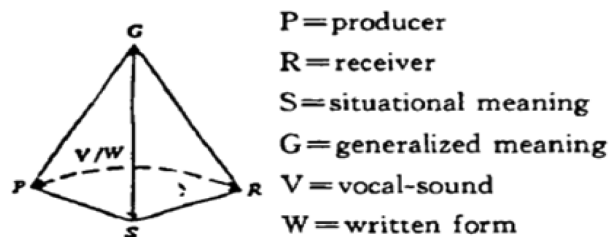


Рис.2. Принципиальная схема коммуникативной модели Ван Иня

Обе модели объясняют процесс распространения информации и коммуникации в теоретическом и практическом смысле. Основываясь на опыте двух вышеупомянутых моделей, пятиугольная коммуникативная модель более всесторонне анализирует процесс коммуникации между группами преподавателей и группами учащихся в учебном процессе. Процесс формирования коммуникативных способностей между группами учащихся и студенческими группами и процесс понимания того, существует ли большая двусмысленность в передаче информации между студенческими группами и надкультурными группами. В коммуникации между студенческими группами и надкультурными группами коммуникаторы разных культур больше не придерживаются моделей коммуникации и поведения своих собственных культур, но могут интегрировать модели коммуникации и поведения других культур [2, с.60].

Ниже приведена иллюстрация пятиугольной коммуникативной модели: (Рис. 3.)

Как показано на рисунке, пятиугольная коммуникативная модель состоит из пяти основных факторов: А, В, X, Y и Z. А представляет группу студентов, в которую может входить несколько участников; В представляет группу преподавателей, которая отражает педагогические способности преподавателя; X представляет процесс коммуникации, который содержит объективные факторы, такие как время коммуникации, место и количество людей; Y представляет процесс обучения в университетской аудитории; Z представляет среду обучения за пределами аудитории. Среди них все Y и Z находятся в неязыковой среде N, которая является ситуацией обучения в китайских университетах.

В процессе преподавания иностранного языка коммуникация между учащимися и преподавателями является основным содержанием передачи информации (то есть языковых знаний). Под влиянием объективных факторов N большинство изучающих иностранный язык в Китае не имеют идеальной языковой среды, то есть они редко могут использовать знания иностранного языка, которые они приобрели во внеклассной жизни, что делает аудиторное обучение основным каналом получения языковых знаний учащимися.

В процессе изучения русского языка получение языковых знаний можно разделить на два основных канала, а именно обучение в университетской аудитории и внеклассные дополнительные знания. Среди них на преподавание в аудитории в основном влияет группа преподавателей, способности преподавателей и организация учебного плана, а во вторую очередь - субъективная инициатива обучения учащихся; напротив, на процесс внеклассного обучения в основном влияет субъективная инициатива обучения учащихся, а также влияние группы преподавателей, способности преподавателей и организация учебного плана относительно слаба.

В этой модели существует три вида коммуникативных процессов, а именно:

- процесс коммуникации между студенческой группой и преподавателем;
- процесс коммуникации между студентом и студенткой;
- процесс коммуникации между студенческой группой и надкультурной группой.

Процесс коммуникации между учащимися и преподавателем

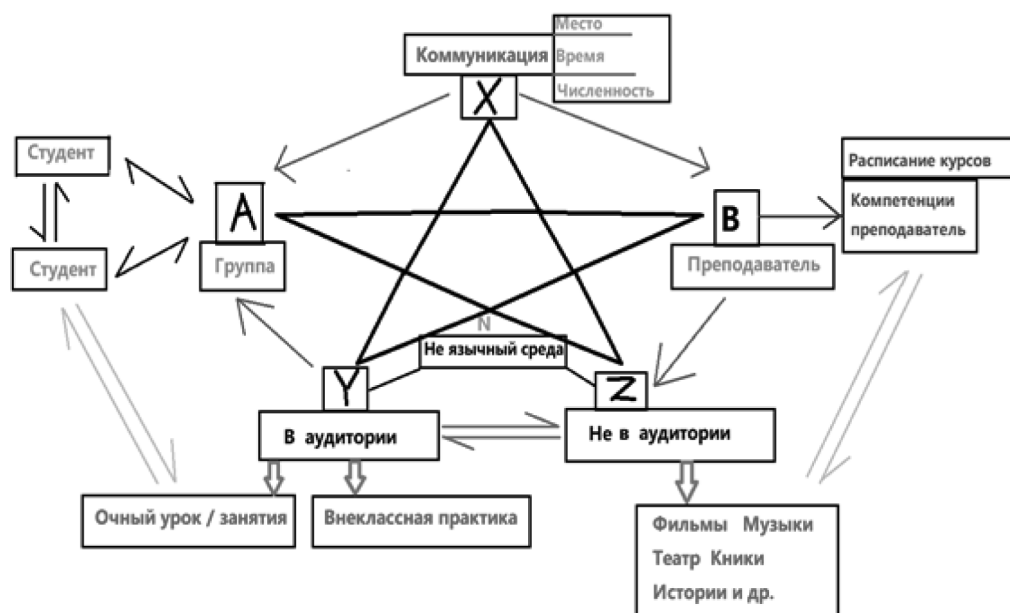


Рис. 3. Принципиальная схема пятиугольной коммуникативной модели

давателями также можно разделить на три коммуникативных процесса, а именно:

- процесс коммуникации между учащимися и преподавателями (когда они получают языковые средства массовой информации),
- процесс коммуникации между учащимися и преподавателями (когда они получают невербальные средства массовой информации);
- различные процессы коммуникации между учащимися и преподавателями в рамках различных учебных программ.

При автономном обучении иностранным языкам автор считает, что обучение в небольших классах — это способ быстро улучшить навыки владения языком. Только когда размер класса относительно невелик, преподаватели могут общаться с учениками один на один или назначать задания как можно чаще, то есть формировать как можно больше коммуникативных отношений с учениками. Это означает, что в классе средний объем знаний русского языка и информации, получаемой каждым учеником, увеличится, что поможет ускорить формирование коммуникативного мышления. После продолжительной коммуникации с преподавателями вы осмелитесь говорить по-русски и использовать русский язык, при обучении иностранному языку важно добиваться высокого уровня культуры речи [4, с.67].

В то же время китайские университеты должны приложить все усилия для создания каналов зарубежной коммуникации для русскоязычных студентов. Например, колледж Чэнду Сычуаньского университета иностранных языков и Новосибирский государственный технический университет в России создали «Курс китайской культуры» для студентов третьего курса. На этом курсе китайские и российские студенты используют русский язык через онлайн-модель для совместного обсуждения традиционной китайской культуры. В процессе коммуникации между студентами из двух стран это не только позволяет китайским студентам расширить возможности коммуникации на русском языке, но и помогает российским студентам лучше понять китайскую культуру, что повышает эффективность использования языковых средств массовой информации для содействия коммуникации между студенческими группами и надкультурными группами.

Внеклассные дополнительные знания массовой информации в основном играют роль в приобретении студентами знаний о русской культуре и национальных особенностях, а также являются важной составляющей их навыков коммуникации на русском языке. Это можно понимать как средство для самостоятельного приобретения студентами знаний, связанных с русским языком, в среде, не связанной с преподаванием. Невербальные средства массовой информации могут включать филь-

мы, музыку, спектакли, книги и исторические знания, связанные с Россией и русским языком. Стоит отметить, что, хотя овладение невербальными средствами массовой информации происходит в основном в среде, не связанной с обучением, такие факторы, как руководство преподавателя, его способности и организация учебной программы, также положительно влияют на процесс приобретения учащимися знаний с помощью невербальных средств массовой информации. Например, в учебную программу по русскому языку некоторых университетов Китая включен курс «Национальные особенности и культура России». Курс обобщает знания о современной истории России, крупных городах, крупных фестивалях и народных обычаях, но пункты курса не детализированы, что требует от студентов способностей к самостоятельному обучению. Формирование способности учащихся к самостоятельному обучению зависит от двух аспектов:

1. Степень интереса к русской культуре;
2. Руководство преподавателя.

Преподавателям необходимо стимулировать энтузиазм учащихся к обучению в классе, а руководство преподавателем относится к автономной части языковой среды, которая является отличным тестом коммуникативных навыков преподавателей. Это означает, что внеклассные дополнительные знания формирование учебной автономии учащихся тесно связано с приобретением знаний в языковой среде. Интерес учащихся к русскому языку приходит из жизни, формируется в классе (языковая среда) и развивается в невербальной среде. Можно видеть, что пять основных факторов A, B, X, Y и Z в пятиугольной модели коммуникации тесно связаны и дополняют друг друга. Они всесторонне раскрывают взаимоотношения между учащимися и преподавателями в процессе освоения русского языка, создавая полную циклическую модель преподавательской коммуникации на русском языке модель.

Пятиугольная коммуникативная модель построена на основе учебной программы по русскому языку. Ее содержание может быть применено к базовым курсам русского языка (а именно, к базовому/продвинутому русскому языку, русской грамматике), курсам обучения устному аудированию, курсам обучения письму и курсам русской культуры. Проанализируйте статус-кво преподавания и возможные улучшения в пяти измерениях. Например, вы можете использовать пятиугольную коммуникативную модель для анализа ситуации с преподаванием в Чэндуском институте Сычуаньского университета иностранных языков в базовом классе русского языка учащихся третьего курса второго класса 11 мая 2023 года в качестве примера. Занятия проводятся в среднем классе, численность класса составляет 21 человек, а учебным материалом является «Университетский русский язык 2». После начала курса преподаватель на-

чинает устанавливать мостик передачи информации со студентами, и можно наблюдать, что он стремится к тому, чтобы каждый студент прошел тренинг коммуникативных способностей в классе. Например, в классе ежедневно проводится сессия вопросов, и преподаватель распределяет задания, чтобы дать возможность студентам организовать диалоговую сессию на сцене. По этим двум каналам учащиеся общаются либо с преподавателями, либо с другими учащимися, завершая взаимную передачу русскоязычной информации и формируя своевременную коммуникацию.

Эти два занятия заняли около 25 минут, что составляет половину учебного времени. В оставшуюся половину времени преподаватель продолжал продвигать курс и объяснял новый пункт в знании русского языка - перевод имени человека на русский язык. Метод закрепления знаний использует метод вызова учащихся для ответа по имени, а также постоянно общается со студентами. В пятиугольной модели коммуникации на этом занятии есть два вида коммуникативных процессов, а именно: процесс коммуникации между студенческой группой и преподавателем и процесс коммуникации между учеником и ученицей. В то же время, в конце занятия преподаватель предлагает студентам найти известные произведения и знаменитых персонажей фильма, записать их и вернуться к ним на следующем занятии. Это перекликается с содержанием неязыковой среды пятиугольной коммуникативной модели и помогает учащимся находить и изучать самостоятельно ресурсы, чтобы достичь хороших результатов в обучении.

Затем используйте пятиугольную коммуникативную модель для анализа преподавания русского языка в университете на северо-западе Китая. 10 марта 2023 года в качестве примера была использована учебная ситуация в классе базового русского языка для учащихся первого курса второго класса Северо-Западного университета. Курс преподается в небольших классах, рассчитанных на 10 человек, а учебным материалом является «Университетский русский язык 2».

После начала курса преподаватель начал объяснять письменные пункты знаний, не общался со студентами по-русски и не задавал студентам вопросов. Состояние

аудитории диаметрально противоположно состоянию русской аудитории в Чэндуском институте Сычуаньского университета иностранных языков. Последующее наблюдение показало, что средний балл учащихся по профессиональному экзамену ТРЯ4 (Тесты по русскому языку-4-й уровень) составил 49%, что было ниже, чем средний балл в 81% учащихся в Чэндуский институт Сычуаньского университета иностранных языков. Экзамен в основном предназначен для студентов второго курса бакалавриата, специализирующихся на русском языке. Обычно он проводится в конце мая каждого года. Основная цель экзамена - проверить выполнение базовой учебной программы и сформулировать новые меры по реформированию преподавания на основе результатов экзамена [5, с.42].

Одной из причин низкой проходимости профессионального экзамена по русскому языку 4-го уровня в этом университете является тот факт, что преподаватель не вступает в коммуникацию со студентами, не помогает студентам самостоятельно осваивать знания о невербальных средствах массовой информации, что затрудняет достижения основной цели изучения процесса коммуникации.

Заключение

Таким образом, передача информации и коммуникация незаменимы в преподавании русского языка, а формирование целостной коммуникативной модели как программы, направляющей коммуникативные отношения в преподавании, просто необходимо.

Пятиугольная коммуникативная модель, описанная в данной статье, построена с пиететом к текущей ситуации преподавания русского языка в китайских университетах, она анализирует три типа коммуникативных взаимоотношений, которые существуют в преподавании, и использует их для достижения цели улучшения навыков коммуникации и самовыражения студентов на русском языке. Пятиугольная коммуникативная модель является результатом теоретических исследований и авторских разработок, и в будущем она может успешно тестироваться, оптимизироваться и совершенствоваться с помощью дополнительных методов обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Инь. 1995. О способе языковой коммуникации // Преподавание иностранного языка. Сиань. С. 38–43.
2. Чжан Делу. Исследование по построению модели развития навыков транскультурной коммуникации // Foreign Language World No.5. 2019. С.60
3. Чжан Сьюань. Коммуникативные модели в преподавании русского языка устное речь в Юго-западном Китая // Современное педагогическое образование. - М.: 2023 № 12. - С. 543–547.
4. Стрельчук Е.Н. Вопрос современной пунктуационной нормы в практике преподавания русского языка как иностранного // Вестник Российского университета иностранных языки и методика их преподавания. - М.: РУДН, 2007 № 3. - С. 67–73.

5. 杨丽梅. 如何让发挥四级考试对俄语专业教学的反拨作用. 中国俄语教学. 2010. № 1. - С. 42–45. (Ян Ли Мэй. как вы относитесь к профессиональному преподаванию русского языка // Китайско-российские исследования. 2010. № 1. - С. 42–45.)
 6. 陈颖杰. 关于建立全国俄语等级考试的思考. 中国俄语教学. 2013. № 2. - С. 77–82. (Чэнь Инцзе. Соображения по поводу введения национального теста на знание русского языка // Преподавание русского языка в Китае. 2013. № 2. - С. 77 - 82.)
-

© Чжан Сьюань (847167117@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВИДЫ АНГЛИЦИЗМОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА СОВРЕМЕННОЕ ОБЩЕСТВО

TYPES OF ANGLICISMS IN RUSSIAN AND THEIR IMPACT ON MODERN SOCIETY

*N. Akhilgova
M. Mikhailova
Ya. Chayukova*

Summary: The article is devoted to the study of the use of Anglicisms in the Russian language as well as to the identification of the causes and spheres in their application. The study was conducted among young people to find out the need and frequency of borrowed words used by young people and to analyze their sources and areas of communication. The study revealed the most used Anglicisms and way the students can define foreign language vocabulary. The article presents the results of this study, a quantitative and qualitative analysis of the responses of Tyumen Industrial University students described in the form of tables and diagrams.

Keywords: anglicisms, barbarism, jargonism, the spheres of use, sources, survey, research, diagram.

Ахильгова Наталья Олеговна

старший преподаватель, Тюменский индустриальный университет
ahilgovano@mail.ru

Михайлова Мария Николаевна

старший преподаватель, Тюменский индустриальный университет
kalery2200@mail.ru

Чаюкова Яна Сергеевна

Тюменский индустриальный университет
kolu4ka-yana@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена исследованию употребления англицизмов в русском языке, выявлению причин и сфер их употребления. Было проведено исследование среди молодежи с целью выявить необходимость и частотность употребления молодёжью заимствованных слов, а также проанализировать их источники и сферы общения. В ходе исследования были выявлены наиболее употребляемые англицизмы и то, как студенты могут давать определения иноязычной лексике. Статья представляет результаты исследования, количественный и качественный анализ ответов студентов тюменского индустриального университета, оформленный в виде таблиц и диаграмм.

Ключевые слова: англицизм, варваризм, жаргонизм, сферы употребления, источники, опрос, исследование, диаграмма.

В современном мире мы встречаем английские слова повсюду: в интернете, по телевидению и радио, в газетах, а также используем их в повседневной речи. И большая часть заимствований произошла из английского языка.

Англицизмы начали проникать в русский язык на рубеже 18–19 веков, но их приток в то время был незначительным вплоть до конца 20 века, когда в русскую лексику интенсивно стали проникать заимствования, особенно для слов, у которых отсутствовали соответствующие понятия в русском языке.

Для чего мы используем в своей речи англицизмы? Одной из причин является несомненно то, что человек стремится быть современным, сведущим в различных сферах нашей жизни. Другая причина может быть в более кратком и ёмком изложении мыслей с помощью заимствований.

Целью данной научной статьи является определить причины использования англицизмов в современном обществе, в частности молодежной среде, и проанализировать сферы нашей жизни, в которых англицизмы укоренились, став неотъемлемой частью.

Для достижения цели были поставлены следующие **задачи:**

1. Рассмотреть виды англицизмов и способы их образования;
2. Выделить основные этапы англо-русского языкового взаимодействия;
3. Привести примеры наиболее часто употребляемых английских заимствований в разных сферах нашей жизни;
4. Выявить основные причины использования англицизмов в русском языке.
5. Провести анкетирование обучающихся на предмет употребления ими англицизмов и с какой целью.

Актуальность

Актуальность данной темы обусловлена тем, что в настоящее время английский язык имеет статус языка международного общения людей, для которых он не является родным. И это явление вполне объяснимо: англоязычный мир опережает иноязычные социумы в политическом, экономическом и научном развитии. Множество терминов, впервые появившихся именно в английском языке, распространяются затем по всему миру. Россия не является исключением. Проблема исследуемой темы

состоит в том, что мнения о влиянии заимствованных слов на русский язык различны, и существуют противоположные точки зрения. И.С. Тургенев писал: «Берегите чистоту языка, как святыню! Никогда не употребляйте иностранных слов. Русский язык так богат и гибок, что нам нечего брать у тех, кто беднее нас». А Л.Н. Толстой говорил, что бороться нужно не с заимствованием, а с неуместным применением: «Не нужно от них отрешиваться, но не нужно ими и злоупотреблять». На наш взгляд, заимствование англицизмов и причины этого явления – эта проблема, требующая внимания и обсуждения, насколько уместно их употребление и не засоряют ли они нашу речь.

Гипотеза исследования

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что большинство молодых людей активно используют англицизмы в своей речи и положительно относятся к заимствованиям в русском языке.

Для проверки выдвинутой гипотезы исследования и решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: теоретический анализ литературы по проблеме исследования, опрос в виде анкетирования, графическая интерпретация результатов исследования.

Еще лет тридцать назад большинство россиян не поняли бы значение многих слов, которые ныне прочно вошли в их обиход. В последние годы все чаще приходится слышать о *саммитах, брифингах, инаугурациях, дефолтах, эскалации конфликтов, призывах к толерантности, консолидации, консенсусу* и так далее. Русский язык всегда был открыт для заимствований, он ориентировался на западную культуру, что вызывало проникновение в него многочисленных заимствований из западноевропейских языков. В настоящее время в русском языке употребляется множество английских заимствований, официально признанных самыми строгими русскими словарями. [7]

Для начала обратимся к понятию «англицизм». Согласно определениям различных авторов, это:

1. «Слово, выражение, заимствованное из английского языка, или оборот речи, построенный по модели, характерной для английского языка.» (Т.Ф. Ефремова).
2. «Вид варваризма – оборот речи в каком-нибудь языке, составленное по образцу английского языка. Заимствование из английского языка.» (Д.Н. Ушаков).»
3. Согласно Википедии это «заимствование слов из английского языка в какой-либо другой язык»[1].

Термин «заимствование» на сегодняшний день не

имеет однозначной трактовки. Ученые обозначают им как сам процесс обогащения словарного состава языка, так и результат этого процесса.

Заимствование – это процесс, в результате которого в языке появляется и закрепляется некоторый иноязычный элемент или полнозначная морфема. Заимствование – неотъемлемая составляющая процесса функционирования и исторического изменения языка, один из основных источников пополнения словарного запаса

В.В. Виноградов разделяет слова по истории заимствования на два типа – заимствования относительно старые и заимствования новые.

Первый тип – заимствования относительно старые, связанные с изменением политической и экономической системы России. В качестве примера можно привести слово «*президент*». Заимствованное в советскую эпоху, оно было актуальным только как наименование иностранных явлений (например, президент США, президент Франции). С тех пор ситуация изменилась, и в годы перестройки это слово стало актуальным и для России.

Второй тип – заимствования новые, пришедшие непосредственно в последние годы. С 90-х гг. XX века приток заимствований в русский язык сильно увеличился, что было связано с изменениями в сфере политической жизни, экономики, культуры и нравственной ориентации общества. Это *бартер, брокер, ваучер, дилер, дистрибьютор, инвестиция, маркетинг, вице-мэр, премьер* и т.д [3]

Заимствованные слова относятся к различным областям употребления. По этому признаку иноязычная лексика делится на общепринятые (бытовые) слова и научные (термины, которые используют только специалисты).

Заимствования образуются разными способами. Общепринятую классификацию для удобства восприятия мы представили с примерами в Таблице № 1: (Таб. 1.)

Все англицизмы можно классифицировать по сферам употребления. Многие заимствования, вошедшие, например, в словарь делового человека, редко услышишь в обыденной речи. Ниже представлены основные сферы.

1. **Средства массовой информации.** В этой сфере количество англицизмов стремительно растет. В интернете используется больше всего заимствований, особенно в текстах рекламы и новостях. СМИ таким образом способствуют распространению иноязычных слов в русской речи и в русском языке: *фейс-контроль, стилист, ток-шоу, имиджмейкер*.

Виды образования англицизмов.

Способ образования англицизма	Описание	Английское слово	Русский Эквивалент
1. Прямые заимствования	Слова, встречающиеся в русском языке приблизительно в том же виде и в том же значении, что и в языке-оригинале.	Weekend money	уик-энд-выходные мани-деньги
2. Гибриды	Иностранные слова с русским суффиксом, приставкой или окончанием <i>В этом случае часто несколько изменяется значение иностранного слова-источника.</i>	Creative to ask to ban	Творческий аскасть-просить банить-запрещать
3. Кальки	Слова, употребляемые с сохранением их фонетического и графического облика. Например, футбол	Football disk virus	Футбол Диск вирус
4. Экзотизмы	Слова, которые характеризуют обычаи других народов и не имеют русских синонимов.	Cheeseburger pub	Чизбургер паб
5. Варваризмы (иноязычные вкрапления)	Слова, имеющие лексические эквиваленты, но стилистически от них отличаются и закрепляются в той или иной сфере общения как выразительное средство, придающее речи особую экспрессию.	Wow OK	Вау Окей-
6. Композиты	слова, состоящие из двух английских слов.	Supermarket videosalon	супермаркет- видеосалон
7. Жаргонизмы	Слова, появившиеся вследствие искажения каких-либо звуков и существующие для быстрой передачи информации в определённых кругах, чаще у школьников, студентов.	Crazy look	крезанутый-сумасшедший, лукать-смотреть
8. Лжеанглицизмы	Новообразования для обозначения новых для обоих языков понятий и явлений из сложения английских или английского и русского слов.	Shop-tour	шоп-тур

- Техника.** В связи со стремительным развитием компьютеризации, в обиход пришли термины, относящиеся к компьютерной технике: само слово *компьютер*, *файл*, *принтер*, *сканер*, *ноутбук*, *браузер*, *сайт*. Для новых технологий придумывают новые названия на английском языке, а остальной мир их перенимает *блендер*, *сканер*, *монитор*, *миксер*.
- Политика, власть.** В последнее время в политической лексике русского языка появляется все больше иностранных слов. К примеру, заместитель — *вице-премьер*, председатель Совета министров — *премьер-министр*. Часто употребляются такие слова, как *спикер*, *пиар*, *мэр*.
- Кино, музыка.** Благодаря поп-культуре большинство англицизмов вошло в обиход русского человека. На сегодняшний день множество российских звёзд поют на английском языке, огромное количество фильмов снимается на этом языке, появляются запоминающиеся фразы, слова к примеру, *блокбастер*, *триллер*, *ремейк*, *рэп*, *саундтрек*.
- Экономика.** В этой сфере есть слова, которые знает и использует каждый бизнесмен. Это *маркетинг*, *дилер*, *прайс-лист*, *менеджер*.
- Спорт.** Многие слова, к которым мы так привыкли и так часто используем, оказывается, пришли к нам из английского языка: *спортсмен*, *футбол*, *бодибилдинг*, *фитнес*, *матч*, *гол*, *голкипер*, *байк*, *волейбол* [7].

- Мир моды и красоты.** Мы уже не можем представить свою жизнь без таких слов как *свитер*, *леггинсы*, *клатч*, *джинсы*. Большое разнообразие косметики, неизвестной ранее русскоязычному человеку, стало причиной заимствования из английского языка слов типа: *мейкап*, *консилер*, *лифтинг*.
- Названия профессий, рода деятельности.** В русском языке укоренились также многие профессии: *риэлтор*, *продюсер*, *мерчендайзер*, *промоутер*, *аниматор*.

Большинство новых слов появилось с развитием различных областей жизни. Л.П. Крысин считает, что основными причинами притока новых слов в русский язык являются «потребность в наименовании новых вещей, необходимость разграничивать различающиеся понятия, близкие по смыслу, необходимость специализации понятий, а также социально-психологические причины и факторы заимствования».[6]

Можно выделить также следующие причины появления иноязычных заимствований:

- появление новых предметов, понятий: *маркетинг*, *локдаун*, *блог*;
- появление нового слова, обозначающего то, что прежде называлось при помощи словосочетания: рейтинг – положение фирмы, политического деятеля, передачи в списке себе подобных; *имидж-образ* «себя», который создает политический деятель, модель или обычный человек;

- изменение социальной роли предмета: офис – контора, служебное помещение, банк – прежде сберегательная касса;
- влияние иностранной культуры, моды на иностранные слова: *свитшот* – свитер, *лук* – образ, *лонгслив* – кофта с длинными рукавами.
- привлечение внимания. Новая лексика появляется в языке, чтобы обозначить какое-то новое понятие.

Будущее заимствованных слов складывается по-разному, во многом оно зависит от принадлежности слова к определенным категориям. [7]

Язык живет и развивается вместе с обществом, которое создает условия для тех или иных изменений и стимулирует протекание языковых процессов. Каждый год появляются различные предметы и явления, требующие названия, и не всегда есть возможность справиться средствами родного языка. С одной стороны, речь стала более богатой. С другой – многие писатели, литературоведы и лингвисты озабочены присутствием в русском языке большого количества заимствований и призывают остановить этот процесс.

Заимствование – вполне закономерный путь обогащения любого языка. Иноязычные слова пополняют лексику языка. В этом их положительная роль. Но, чрезмерное использование иностранных слов приводит к засорению речи.

В речи, предназначенной для широкого круга читателей и слушателей, количество иностранных слов должно быть ограниченным. Важно заботиться о том, чтобы иностранное слово было понято тем, кому оно адресовано. Обильное и без надобности употребление иностранных слов затрудняет общение, приводит к образованию нелепых фраз. Ошибки в словоупотреблении приводят к образованию тавтологических сочетаний: например, ве-

дущий лидер или свободная вакансия.

Одним из минусов заимствований также является вытеснение русских слов. Безусловно, нельзя допустить потерю наших традиций в языке, которые придают нашему родному, великому языку особенности, которых нет в других языках.

Таким образом, можно выделить следующие положительные и отрицательные влияния заимствований, которые мы представили в Таблице № 2: (Таб. 2.)

Методом нашего исследования являлось анкетирование обучающихся 1–2 курса тюменского промышленного университета, а также анализ результатов, который направлен на выявление отношения молодежи к англицизмам и заимствованным словам. Для участия в анкетировании были опрошены обучающиеся в количестве 213 человек. В результате анкетирования были получены следующие данные. Респонденты были в возрасте 18–23 лет. Мужской пол составил 120 чел. (56,3%), женский – 93 чел. (43,7%)

Во-первых, был поставлен вопрос о том, интересует ли респондентов проблема чистоты русского языка. Ответы представлены в диаграмме 1.

Этот вопрос важен 66 респондентам (31 %), не интересуются чистотой языка 90 человек (42,3 %), затруднились ответить – 57 человек (26,8 %).

Результаты показывают нам, что на сегодняшний день для большинства тема заимствований является не является особо значимой.

Результаты вопроса о частотности использования заимствований в повседневной речи отображены в диаграмме 2.

Таблица 2.

Положительные и отрицательные влияния англицизмов на русский язык.

Положительные влияния	Отрицательные влияния
<ol style="list-style-type: none"> 1. Заимствованные иностранные слова обогащают язык, помогают ему развиваться. 2. Разумные заимствования придают речи большую точность. 3. Заимствования помогают выработать единую терминологию и классификацию явлений, объектов и понятий. 4. Заимствования облегчают коммуникацию людей, говорящих на разных языках. 5. Длинные словосочетания в русском языке легко заменить короткими заимствованными синонимами. 6. Значительную часть заимствованных слов невозможно заменить русскими синонимами. 7. Проникающие в нашу речь заимствования — это закономерное явление, отражающее открытость страны для международного сообщества. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Избыточное заимствование иностранной лексики приводит к засорению речи и потере самобытности родного языка. 2. Слова иноязычного происхождения постепенно вытесняют имеющиеся в русском языке синонимы. 3. Смысл заимствованных слов понятен далеко не всем. 4. Вызывает тревогу участившееся употребление заимствованной лексики, в основном молодежью, чтобы следовать моде.

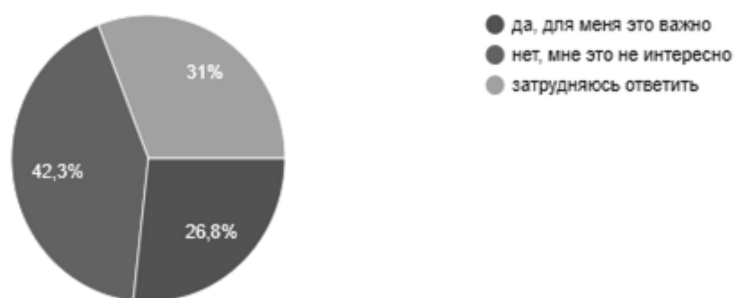


Диаграмма 1. Интересует ли Вас проблема чистоты русского языка?

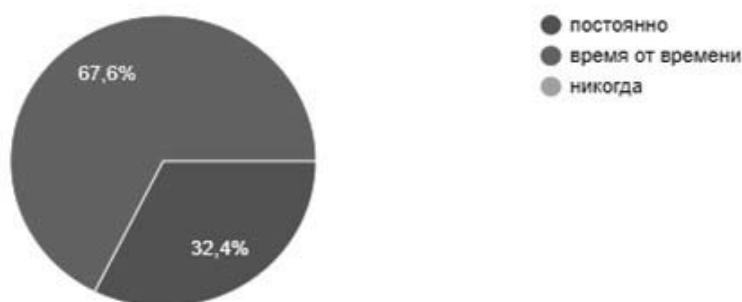


Диаграмма 2. Частота использования заимствований

Постоянно используют англицизмы 69 человек (32,4%), время от времени – 144 чел. (67,6 %) никто не ответил, что никогда не использует их.

На вопрос о причинах использования англицизмов 144 человека (67,6%) ответили, что *с их помощью легче объяснить то, что хотят сказать*, 36 человека (16,9%) показали, что *в русском языке нет некоторых понятий*, 6 человек (2,8%) считают, что *иностранные слова более выразительны*. Среди единичных ответов, которые составили 12,7 % были: *быстрая передача информации, больше комбинаций сделать рифму, привычка смешивать 2 языка или просто нравится их использовать*.

Следующим вопросом анкеты был: «Нужны ли англицизмы русскому языку?». 59,2 % ответили положительно, 14,1% - отрицательно, 26,8 % затруднились ответить.

На вопрос о том, как влияют заимствованные слова на русский язык ответы распределились следующим образом. Мнения о том, что заимствованные слова засоряют русский язык высказали 15,5% обучающихся. Но всё же большинство обучающихся (59,2%) считают, что новые слова обогащают наш язык, четверть опрошенных затруднились ответить.

Обилие англицизмов в современном русском языке раздражает очень – 12 человек (5,6 %), немного – 96 человек (45,1 %), ничуть – 105 человек (49,3 %)

Использует молодежь англицизмы среди сверстников – 189 человек (88,7%), при общении в интернете – 156 человек (73,2%), дома – 114 человек (53,5%), в общественных местах – 78 человек (36,6%), свой ответ дали 5 человек (1,4%). Люди хотят казаться своими в компании, иногда используют заимствования в профессиональной сфере.

Источниками заимствованных слов являются: интернет – 207 человек (97,2%), друзья, сверстники – 183 человека (85,9%), СМИ – 69 человек (32,4%), педагоги – 6 человек (8,5%), родители – 15 человек (7%),

Тут можно сделать вывод, что большую часть англицизмов человек получает из интернета, а также от своих друзей и сверстников.

Результаты опроса, используют ли родители и педагоги англицизмы отображены в диаграмме № 3. Как и следовало ожидать редко их используют родители 147 человек (69%), никогда – 39 человек (18,3%) часто – 27 человек (12,7%). (Диаграмма 3.)

Наиболее употребляемыми словами среди молодежи являются: *кринж, абьюз, вайб, рофл, троллинг, триггер, хайп, дедлайн*, то есть в основном жаргонизмы и сленг.

Завершающим вопросом опросника был объяснить значение следующих слов: **Абьюз, Троллинг, Триггер, Аутсорсинг, Коворкинг, Стартап.**

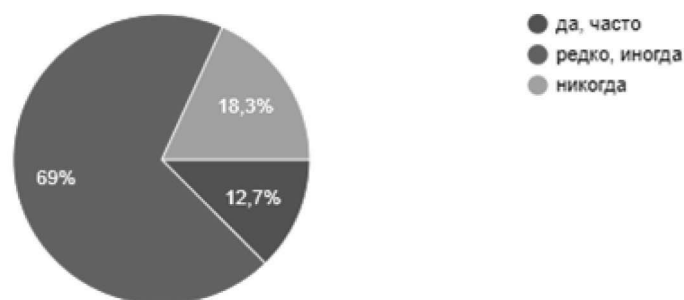


Диаграмма 3. Используют ли родители и педагоги англицизмы?

Лишь 75 (35,2%) респондентов смогли полностью дать определения для данного набора слов. Больше всего затруднения вызвали слова *аутсорсинг* и *коворкинг*, пришедшие из финансовой и деловой сферы. Возможно, респонденты ещё не сталкивались со словами из данного направления.

В ходе исследования были решены все поставленные перед нами задачи. Результаты изучения материала по данной теме и проведения анкетирования доказывают, что гипотеза исследования подтвердилась: действительно, большинство молодых людей активно используют англицизмы в своей речи и, в целом, положительно относятся к заимствованиям в русском языке.

Подводя итог о причинах заимствования, мы видим, что их достаточно много: это и новые события в общественной жизни, и влияние иностранной культуры, и обозначение различных явлений и т.д. Заимствования происходят практически во всех областях нашей жизни, как в профессиональных, так и в бытовых. Появление новых терминов, с одной стороны пополняют и обогащают лексику языка, но с другой стороны, заимствования без меры засоряют речь. Поэтому нельзя сказать, что беспокойство исследователей об изменениях языка безосновательное. Важно помнить, что каким бы образом ни было образовано новое слово, только оправданное употребление заимствованной лексики, и англицизмов, в частности, украшает и развивает язык.

ЛИТЕРАТУРА

1. Англицизмы — Википедия (wikipedia.org) . - [Электронный ресурс]. - URL: [https://\(wikipedia.org\)](https://(wikipedia.org))
2. Английские заимствованные слова в русском языке. – URL: https://englishdom-com.turbopages.org/englishdom.com/s/blog/anglijskie_zaimstvovannye_slova-v-russkom-yazyke/
3. Виноградов В.В. Основные типы лексических значений слова: Избр. труды / В.В. Виноградов. – М.: Наука, 1977. - 312 с. - Текст: непосредственный
4. Иноязычная лексика – обогащение или засорение современного русского языка. - [Электронный ресурс]. - URL: <https://urok.1sept.ru/articles/627750>
5. Исследовательская работа на тему: «Англицизмы в современном русском языке». - URL: <https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2015/01/31/issledovatel'skaya-rabota-na-temu-anglitsizmy-v-sovremennom-russkom>
6. Крысин Л.П. Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни / Л.П. Крысин // Русский язык конца XX столетия (1985-1995). – Москва, 2000. – С. 143–161. - Текст: непосредственный
7. Проектная работа «Англицизмы в русском языке» • Наука и образование ONLINE (eee-science.ru) - [Электронный ресурс]. - URL: eee-science.ru/item-work/2023-1466/?ysclid=ludz1dgzxm565452488.

© Ахильгова Наталья Олеговна (ahilgovano@mail.ru), Михайлова Мария Николаевна (kalery2200@mail.ru), Чаюкова Яна Сергеевна (kolu4ka-yana@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МНОГОЗНАЧНОСТЬ ТЕМПОРАЛЬНЫХ СОЮЗОВ «ALS» И «NACHDEM» В НЕМЕЦКИХ ТЕКСТАХ РАЗГОВОРНОГО, ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО И ХУДОЖЕСТВЕННОГО СТИЛЕЙ

Белова Александра Владимировна

Аспирант, Московский государственный университет

им. М.В. Ломоносова

alek.belowa@yandex.ru

THE POLYSEMY OF THE TEMPORAL CONJUNCTIONS "ALS" AND "NACHDEM" IN GERMAN TEXTS OF COLLOQUIAL, PUBLICISTIC AND LITERARY STYLES

A. Belova

Summary: The subject of the research is German coordinating conjunctions "als" and "nachdem". The purpose of the research is to study the polysemy of such conjunctions in texts of different functional styles. The materials of the DWDS and DGD corpora and of novels by T. Mann "Buddenbrooks" and "Zauberberg" were used. The study demonstrates that the polysemy of conjunctions is related to the type of text. The study employs a variety of research methods, namely descriptive, typological, and statistical approaches. The findings can be utilised in translating German artistic and publicistic texts, as well as in interpreting.

Keywords: linguistics, German language, semantics, polysemy, temporal conjunctions.

Аннотация: Предметом исследования в представленной работе являются немецкие темпоральные союзы «als» и «nachdem». Цель работы - исследовать, как полисемантичность этих союзов проявляется в текстах разных функциональных стилей. В ходе исследования использовались материалы корпусов немецкого языка DGD и DWDS и романы Т. Манна "Buddenbrooks" и "Zauberberg". Выяснилось, что полисемия союзов связана с типом текста. В ходе работы применялись описательный, типологический и статистический методы исследования. Результаты исследования могут быть использованы при переводе немецких художественных и публицистических текстов на русский язык и в устном переводе.

Ключевые слова: языкознание, немецкий язык, семантика, полисемия, темпоральные союзы.

Введение

Многие работы в германистике посвящены исследованию семантики сочинительных и подчинительных союзов, однако семантика союзов в связи с функциональным типом речи ранее не исследовалась. Проведенное исследование доказывает, что существует подобная связь.

В зарубежной германистике семантика различных союзов рассматривается в работе Э. Брайндль, А. Володиной и У.Х. Васнера [1]. Темпоральным коннекторам посвящен отдельный раздел исследования, в котором союзы «als» и «nachdem» относятся к классу субъюнктивов, то есть подчинительных союзов [Там же, с. 271]. В работе отмечается, что исторически союз «als» произошел от элемента «also» со сравнительным значением, а «nachdem» может иметь не только темпоральное, но и каузальное значение [Там же, с. 279]. Коннектор «als» рассматривается в отдельной главе в работе Х.-В. Эрмса, Г. Штикеля и Г. Цифонун [2]. Союз «als» в исследовании рассматривается как в темпоральной функции, так и как элемент сравнительных конструкций «als ob» и «als wenn». В темпоральной функции коннектор «als» является субъюнктивом и может быть заменен на выражение «Zu der Zeit» [Там же, с. 623]. Й. Эрбен рассматривает

«als» и «nachdem» внутри класса «соединительных слов» (*Fügewörter*). «Als» указывает на определенный отрезок времени, а придаточное предложение с «nachdem» обозначает действие, предшествующее действию главного предложения [3, с. 130–131]. В российской германистике союз «als» в темпоральных придаточных предложениях исследует Н.Ю. Столяренко [4]. С.Т. Нефедов рассматривает различные семантические классы союзов и отмечает, что союзы «nachdem» и «als» имеют семантику предшествования [5, с. 303]. Эти союзы, как и прочие темпоральные союзы, согласно С.Т. Нефедову, составляют периферию функционально-семантического поля темпоральности [Там же, с. 205]. Союзы в грамматическом аспекте рассматривает В.Г. Адмони [6] и относит «als» и «nachdem» к темпоральным подчинительным союзам, не выделяя дополнительной семантики этих союзов. Изучению вопросотемпоральной семантики в немецком языке в аспекте сопоставления с другими европейскими языками посвящены работы Н.М. Собчаковой и А.О. Костровой [7] и Г.Л. Соколовой [8].

Актуальность представленной работы заключается в том, что исследование семантики темпоральных союзов в текстах различных функциональных стилей позволяет продемонстрировать стилистический аспект функционирования грамматических единиц и обозначить вза-

имосвязь между полисемией грамматической формы и типом текста. Цели исследования состоят в следующем: 1) выделить основные типы значений союзов «als» и «nachdem» в семантическом и стилиевом аспекте в разных функциональных типах речи; 2) определить различия в употреблении этих союзов в разговорных, публицистических и художественных текстах; 3) выяснить, в каком функциональном типе текста эти союзы проявляют наибольшую полисемантичность.

Результаты исследования

Полисемия союза «als»

В исследованных текстах союз «als» выступает в следующих функциях: 1) в темпоральной с семантикой одновременности; 2) в темпоральной со значением единичного действия в прошлом; 3) в причинно-следственной. Согласно статистическому исследованию, этот союз по-разному реализует свою многозначность в текстах различных стилей.

В разговорной речи союз «als» может употребляться с почти одинаковой частотой во всех трех функциях. Рассмотрим реализацию семантики одновременности двух действий:

1. 0569 GT ◀ als ▶ tante grete in deutschland war da war ich so zwei oder drei [9]
2. 0709 LC ach so und die sagte mir ja jetzt noch ◀ als ▶ ich in polen war ich hab bei euch richtig gelernt was man was sauberkeit [9]

В примере (1) говорящий отмечает параллельность двух событий: ему было 2 или 3 года и в этот же момент тетя Грета находилась в Германии. В высказывании (2) автор отмечает, что, когда он находился в Польше, его знакомая общалась с ним.

Приведем примеры из разговорной речи, в которых реализуется темпоральная семантика союза «als» со значением единичного события или действия в прошлом:

3. 0684 LC wann ist sie abgehauen nach dem krieg ◀ als ▶ der krieg zu ende war [9]
4. 0019 S2 <...> ◀ Als ▶ ich abends nach Haus kam, habe meiner Mutter das erzählt und da sagt meine Mutter: Ach, der alte dumme Ker! <...> [9]

В примере (3) отмечается завершение конкретного исторического события: «когда война закончилась». В предложении (4) прослеживается последовательность определенных событий, о которых рассказывает говорящий: он пришел вечером домой, и мать передала ему определенную информацию.

В разговорной речи придаточные предложения с «als» могут иметь причинно-следственную семантику:

5. 0200 FD Ich blieb dort, ◀ als ▶ ich nicht nach Amerika fahren würde, ◀ als ▶ Teil der Familie. [9]
6. 0356 EPP5 aber ◀ als ▶ ich dann gehört habe was Knopfler aus der Gitarre rausholt habe ich sie ganz schnell in die Ecke gestellt und habe es mir lieber angehört [9]

В высказывании (5) говорящий отмечает, что остался, так как не собирался ехать в Америку. В предложении (6) прослеживается связь причинно-следственной и темпоральной семантики: с одной стороны, говорящий рассказывает, что, услышав, как хорошо играет на гитаре другой человек, он отложил свою гитару в сторону, с другой – в предложении перечисляется определенная последовательность событий: «я услышал, как он играет, отложил гитару и решил, что лучше послушаю».

Рассмотрим семантику союза «als» в текстах публицистического стиля. В публицистическом стиле «als» преимущественно употребляется в темпоральном значении:

7. Eine alte Wasserburg mit Obstplantage und Teich hatte er sich dort umgebaut, in der Zeit, als er Professor an der Universität Dortmund war. [10]
8. Als polnische Pilger beim Angelusgebet am Sonntag auf dem Petersplatz anfangen, Weihnachtslieder aus der gemeinsamen Heimat zu singen, sagte der Papst: [10]
9. Als sich die Tür öffnet, steigen die beiden Freunde auch tatsächlich aus, Oliver B. aber zieht aus einem Ärmel ein Brotmesser und sticht Jan R. in die Brust. [10]
10. Im Berliner Rathaus war man sprachlos, als das Hauptstadt-Komplott ruchbar wurde. [10]

В примерах (7) и (8) в придаточных предложениях с «als» содержится указание на некоторое состояние субъекта (во фразе (7) отмечено, что субъект был какое-то время профессором в Дортмунде) или на действие, протяженное во времени, на фоне которого произошло еще одно действие (8): польские паломники запели и тогда заговорил Папа. Таким образом в этих отрывках «als» употребляется в темпоральной функции для обозначения одновременности двух действий. В отрывке (9) прослеживается определенный порядок действий: дверь открылась, друзья вышли, далее было совершено нападение. В примере (10) помимо семантики единичного события присутствует причинно-следственное значение: стало известно о заговоре, следовательно, в берлинской ратуше все замолчали.

«Als» в причинно-следственном значении в публицистических текстах употребляется реже, чем в разговорных. Приведем один пример:

11. Er hat sehr gelitten, als er die Wohnung verloren hat, so eine schmucke kleine Wohnung. [10]

В приведенном примере причинно-следственная семантика, как и в примере (10) связана с темпоральным

значением: персонаж страдает, так как потерял жилье, при этом страдать он начал уже после того, как эта потеря произошла.

В художественных текстах «als» употребляется в обоих типах темпорального значения:

- 12. *Die sechs Herren hörten noch, als sie durch die Säulenhalle schritten, <... >* [11]
- 13. *Tony schritt langsam und mit einer gewissen Behutsamkeit auf die Glashür zu; aber sie befand sich erst in der Mitte des Zimmers, als Herr Grünlich aufs neue bei ihr stand.* [11]

В примере (12) «als» присоединяет придаточное предложение со значением одновременности по отношению к главному: когда персонажи шли по залу, они что-то слышали. Во предложении (13) в придаточном с «als» выражено определенное единичное событие: господин Грюнлих вновь оказывается напротив персонажа.

Причинно-следственная семантика «als» в художественных текстах встречается реже. Приведем 2 примера:

- 14. *Nach Tische stieg das schimmernde Säulchen auf 37,7, verharrte abends, als der Patient nach den Erregungen und Neuigkeiten des Tages sehr müde war, auf 37,5 und zeigte in der nächsten Morgenfrühe gar nur auf 37, um gegen Mittag die gestrige Höhe wieder zu erreichen.* [12]
- 15. *«Ich habe aber vier Wochen liegen müssen, als ich ankam», wandte Joachim ein; »und erst als sich zeigte, daß die Temperatur durch Bettruhe nicht verschwand, durfte ich aufstehen».* [12]

В обоих примерах темпоральные придаточные с союзом «als» можно заменить на каузальные придаточные с причинным союзом «weil»:

- 14а. *Nach Tische stieg das schimmernde Säulchen auf 37,7, verharrte abends, weil der Patient nach den Erregungen und Neuigkeiten des Tages sehr müde war, auf 37,5 und zeigte in der nächsten Morgenfrühe gar nur auf 37, um gegen Mittag die gestrige Höhe wieder zu erreichen.*
- 15а. *«Ich habe aber vier Wochen liegen müssen, als ich ankam», wandte Joachim ein; »und ich durfte aufstehen, weil es zeigte, daß die Temperatur durch Bettruhe nicht verschwand».*

Таким образом в примере (14а) прослеживается следующая каузальная связь: температура поднялась, так

как пациент был уставшим. В предложении (15а) автор отмечает, что температура не исчезает, следовательно, пациенту все-таки разрешают вставать.

Результаты исследования полисемантичности союза «als» представлены в следующей таблице: (Таб. 1.)

На основе статистики можно сделать вывод, что наибольшую полисемантичность союз «als» демонстрирует в разговорной речи. Во всех трех функциях «als» в таком типе речи употребляется с практически одинаковой частотой. В публицистических текстах союз наиболее часто используется в темпоральной функции при обозначении единичного действия в прошлом и чуть реже – для обозначения одновременности двух действий в прошлом. Наиболее редко союз «als» в подобных текстах употребляется в каузальной функции. Для художественного стиля речи наиболее характерны придаточные предложения с «als», выражающие одновременность действий, обозначение единичного действия встречается реже и, редко, причинно-следственная семантика.

Полисемия союза «nachdem»

Союз «nachdem» в рассматриваемых типах текстов выступает в двух основных функциях: в темпоральной и в причинно-следственной.

Рассмотрим реализацию этих функций союза «nachdem» в разговорной речи и приведем несколько примеров:

- 16. (0229 NH *Es war Äpfelpflücken. Kriegt aber keine Kleidung. Wir arbeiteten für sechs Monate in der Kleidung, in der wir ankamen. **Nachdem** die Äpfel gepflückt wurden, mussten wir Kartoffeln sammeln, immer in derselben Kleidung.* [9])
- 17. 0004 EG *Die Schwester und der Schwager hatten ein Kapitalistenzertifikat, **nachdem** das durchgeführt wurde und sie weiterfahren konnten, haben sie die Kautiön für mich hinterlegt und daraufhin habe ich auch das Visum in die Schweiz bekommen.* [9]
- 18. 0001 S2 *Und **nachdem**, wie ich dann nun größer wurde, na dann ging ich dann aus dem Haus raus, dann war ich auch schon in den Haushalt gegangen, dann hatten wir uns auch schon selbst verdient.* [9]
- 19. 0030 S2 *<... > Mein Mann, **nachdem** wie ich verheiratet war, der hat mich immer mitgenommen. <... >* [9]

Таблица №1.

Полисемия союза «als» в текстах разговорного, публицистического и художественного стилей.

Функции «als»	Разговорный стиль	Публицистический стиль	Художественный стиль
1. Темпоральная (одновременность)	38%	44%	48%
2. Темпоральная (единичное действие в прошлом)	32%	46%	32%
3. Причинно-следственная	30%	10%	12%

Примеры (16) и (17) иллюстрируют темпоральное значение «nachdem». В примере (16) говорящий перечисляет последовательность различных сельскохозяйственных работ: после того, как яблоки собраны, нужно собирать картофель. В предложении (17) речь идет о ситуации, когда сестре рассказчика удалось оформить определенный документ, а затем он сам получил возможность отправиться в Швейцарию. Примеры (18) и (19) служат иллюстрацией для причинно-следственного значения союза «nachdem». Во фразе (18) прослеживается следующая каузальная связь: я стал взрослым, следовательно, покинул дом. Пример (19) демонстрирует следующую причинно-следственную связь: я вышла замуж, следовательно, муж всегда брал меня с собой. Для того, чтобы доказать каузальное значение предложения (18), союз «nachdem» можно заменить на каузальный коннектор «da»:

18a. *Und **da** ich größer wurde, na dann ging ich dann aus dem Haus raus, dann war ich auch schon in den Haushalt gegangen, dann hatten wir uns auch schon selbst verdient.*

В публицистической речи «nachdem» чаще всего употребляется в причинно-следственном значении:

20. *Doch **nachdem** Weihnachten für Ablenkung gesorgt hat, gehen die Berliner wieder optimistisch ins neue Jahr.* [10]

21. ***Nachdem** 2003 einige Großbanken Rekordverluste verbucht hatten, zahlten sich die harten Spar- und Restrukturierungsmaßnahmen 2004 aus.* [10]

В предложении (20) прослеживается следующая каузальная связь: берлинцы с оптимизмом вступают в новый год, так как власти отклонили определенные политические решения. В примере (21) речь идет о финансовой аналитике: после рекордных потерь в банковской сфере последовали различные выплаты и принятие мер по восстановлению банковского сектора.

Реже «nachdem» в публицистических текстах выступает в темпоральной функции:

22. *Touristen hatten Hannes allein sitzend auf einer Straße nicht weit entfernt von Khao Lak gefunden – kurz **nachdem** die tödlichen Wassermassen dort hunderte Touristen mit sich gerissen hatten.* [10]

23. *Marcelinho, vor einer Woche beim 3:2 in Wolfsburg noch Herthas einziger Torschütze, traf nur mit einem Elfmeter zum 6:0, **nachdem** Jansen Thorben Marx gefoult hatte.* [10]

В примере (22) речь идет о катастрофическом событии, о наводнении, после которого несколько туристов обнаружили выжившего. В предложении (23) рассказывается о ходе футбольного матча, во время которого сначала были нарушены правила игры, а затем был забит гол.

Рассмотрим полисемию союза «nachdem» на примере художественных текстов. В литературных текстах этот союз в большинстве случаев используется в темпоральном значении:

24. *Sie brachte ihn in ihre Wohnung am Lindenplatze, und dort blieb er, **nachdem** er verwirrt und ratlos Frau und Kind begrüßt, in dem Zimmer, das man ihm eingeräumt, und rauchte von früh bis spät Cigarren <...>* [11]

25. *«Mit einem Revolver?» fragte er, **nachdem** wohl zwei Minuten lang Stille geherrscht hatte.* [11]

В обоих предложениях перечисляются события, идущие одно за другим во времени: персонаж поприветствовал жену и ребенка и после этого остался в предоставленной ему комнате, куря сигары (24), персонаж задал вопрос после того, как две минуты продолжалась тишина (25).

Причинно-следственные отношения встречаются в художественных текстах реже:

26. *Hätte er nicht schweigen sollen, **nachdem** von berufener Seite Donnerworte gesprochen worden?* [12]

27. *Vor ein paar Jahren hatte er sich, **nachdem** er ein gutes Stück Geld verdient, von dem Weingeschäft zurückgezogen, das nun sein Bruder Eduard auf eigene Hand weiterführte.* [11]

В отрывке (26) прослеживается каузальная связь: персонаж услышал ругательства, поэтому, очевидно, должен был бы промолчать. В предложении (27) автор отмечает связь между событиями: персонаж получил большую сумму денег и отошел от дел.

Результаты исследования семантики союза «nachdem» представлены в следующей таблице: (Таб. 2.)

Представленная статистика показывает, что наибольшую полисемантичность союз «nachdem» демонстрирует в разговорном стиле речи. Для публицистического стиля характерна причинно-следственная связь, а для художественного – темпоральная семантика. В некоторых случаях каузальное значение выступает наряду с темпоральным.

Таблица №2.

Полисемия союза «nachdem» в текстах разговорного, публицистического и художественного стилей.

Функции «nachdem»	Разговорный стиль	Публицистический стиль	Художественный стиль
1. Темпоральная	60%	34%	76%
2. Причинно-следственная	40%	66%	24%

Заключение

Таким образом удалось выяснить, что разговорном стиле речи полисемия союзов «als» и «nachdem» проявляется чаще, чем в публицистике и художественной литературе, следовательно, полисемантическую темпоральную функцию союза находится в зависимости от функционального стиля речи. Союз «als» в разговорной речи с почти равной частотой употребляется в темпоральной функции (при обозначении как одновременности, так и единичного действия в прошлом) и в каузальной. В публицистическом стиле союз «als» редко используется в причинно-следственном значении, но в равной степени встречается в обеих темпоральных функциях. Для художественной литературы характерно употребление «als» при описании двух одновременных действий. Тем-

поральная и причинно-следственная семантика этого союза в некоторых случаях связаны между собой. Союз «nachdem», как и союз «als» проявляет большую полисемантическую функцию в разговорном стиле. Для публицистического стиля характерно употребление этого союза в каузальном значении, в то время как в художественных текстах он преимущественно реализует свою темпоральную семантику. Как и союз «als», «nachdem» в отдельных случаях способен одновременно реализовывать как темпоральную, так и причинно-следственную семантику.

Представленная работа может оказаться полезной для лингвистов, исследующих немецкий язык, переводчиков (как в устном, так и в художественном переводе) и преподавателей для углубленного изучения немецкого языка на филологических и лингвистических факультетах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Breindl E., Volodina A., Waßner U.H. Handbuch der deutschen Konnektoren 2. Semantik der deutschen Satzverknüpfen. Teilband 1. Berlin/München/Boston: Walter de Gruyter, 2014. 1307 S.
2. Eroms H.W., Stickel G., Zifonun G. Schriften des Instituts für Deutsche Sprache. Handbuch der deutschen Konnektoren. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2003. 800 S.
3. Erben J. Abriss der deutschen Grammatik. Berlin: Akademie Verlag, 1958. 226 S.
4. Столяренко Н.Ю. К вопросу об употреблении временных форм в придаточных предложениях времени с союзом «als» // Сборник трудов конференции «Синтез традиций и инноваций: немецкий язык в современном языковом образовании». Улан-Удэ: БГУ им. Доржи Банзарова, 2016. С. 61-65.
5. Нефедов С.Т. Теоретическая грамматика немецкого языка. Морфология. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2018. 354 с.
6. Адмони В.Г. Теоретическая грамматика немецкого языка. Строй современного немецкого языка. М.: Просвещение, 1986. 336 с.
7. Кострова О.А., Собчакова Н.М. Сложноподчиненные предложения с придаточными времени в немецком и английском языках. Самара: ПГСГА, 2011. 172 с.
8. Соколова Г.Л. Синтаксические способы выражения времени в марийском и немецком языках // Проблемы марийской сравнительной филологии: Йошкар-Ола, 26-28 октября 2018 года. С. 61-64.
9. Datenbank für gesprochenes Deutsch: <https://dgd.ids-mannheim.de/>
10. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache: <https://www.dwds.de/>
11. T. Mann. Buddenbrooks. URL: <https://www.fischerverlage.de/> (Дата обращения: 5.10.2024).
12. T. Mann. Der Zauberberg. Fischer Verlag GmbH: Frankfurt am Main, 1952. 900 S.

© Белова Александра Владимировна (alek.belowa@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ (НА МАТЕРИАЛЕ СОМАТИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ СОВРЕМЕННОГО ПЕРСИДСКОГО ЯЗЫКА)

Будкина Юлия Вадимовна

Аспирант, Институт востоковедения РАН, г. Москва
ulchik08@rambler.ru

SOME THEORETICAL PROBLEMS OF ANALYZING PHRASEOLOGICAL UNITS (ON THE BASIS OF SOMATIC PHRASEOLOGICAL UNITS IN MODERN PERSIAN)

Yu. Budkina

Summary: This article discusses some theoretical problems of analyzing phraseological units based on somatic phraseological units in Modern Persian. The volume of the concept "phraseological unit", the problem of classification of phraseological units, the problem of classifying a complex verb as a phraseological unit in the Persian language are analyzed.

Keywords: phraseological unit, somatic unit, idiom, classification.

Аннотация: В статье рассматриваются некоторые теоретические проблемы исследования фразеологических единиц на материале соматических фразеологизмов современного персидского языка. Анализируется объем понятия «фразеологическая единица», проблема классификации фразеологизмов, проблема отнесения сложного глагола к фразеологическим единицам в персидском языке.

Ключевые слова: фразеологическая единица, идиома, соматизм, классификация.

Фразеологические единицы каждого языка уникальны, поскольку в них запечатлен «культурный след» его носителей, который передает особенности мышления и ценности целого народа. К сожалению, в вопросе изучения фразеологических единиц на сегодняшний момент все еще остается много «белых пятен». Это применимо и к современному персидскому языку, который имеет разветвленную систему фразеологических единиц.

До сих пор не существует единого подхода к трактовке понятия «фразеологическая единица». Так что же считать фразеологизмом? Мы рассматриваем определение Н.М. Шанского как наиболее точное и полное, допуская некоторые оговорки. Таким образом, мы полагаем, что фразеологизм – это «общее название семантически несвободных сочетаний слов, которые не производятся в речи (как сходные с ними по форме синтаксические структуры — словосочетания или предложения), а воспроизводятся в ней в социально закреплённом за ними устойчивом соотношении смыслового содержания и определенного лексикограмматического состава. Семантические сдвиги в значениях лексических компонентов, устойчивость и воспроизводимость — взаимосвязанные универсальные и отличительные признаки фразеологизма» [Шанский Н.М. 1985, с. 43]. К перечисленным признакам фразеологических единиц добавим,

что фразеологизм наделен идиоматичностью, т.е. невыводимостью значения выражения из суммы значений его составляющих.

Следует отметить, что иранские лингвисты так и не подобрали специальный термин для обозначения понятия «фразеологическая единица». В основном в данном контексте они используют лексику *اصطلاح* [estelâh], которую переводят на английский язык как *an idiom* (например, издание, выпущенное в Иране в 2013 г.: Ebrahim Nazari Teimoori «A dictionary of proverbs and colloquial idioms: Persian – English»/ «ایبراهیم نظری تیموری «فرهنگ ضرب المثلهای و اصطلاحات محاوره ای»). Согласно словарю Рубинчика Ю.А., *اصطلاح* [estelâh] имеет 3 значения: 1) термин (в т.ч. и научный); 2) идиома, идиоматическое выражение; 3) оборот речи, выражение. Преимущественно *اصطلاح* [estelâh] употребляется носителями персидского языка в значении «выражение».

В целом в иранской лингвистике фразеологические единицы практически не изучаются. Сегодня иранские авторы публикуют лишь разговорники или двуязычные словари (например, Seif Ghaffary «A dictionary of idioms: Persian – English», Ebrahim Nazari Teimoori «A dictionary of proverbs and colloquial idioms: Persian – English»), чего явно недостаточно для комплексного анализа фразеологического пласта современного персидского языка. Данная проблема не нова. Как ранее отмечал в своих

исследованиях Рубинчик Ю.А., причиной тому являются как пробелы в общей теории фразеологии, так и структурно-специфические особенности иранских языков, среди которых можно выделить внутреннее строение фразеологизмов, их структурно-грамматические свойства, категориальную принадлежность компонентов, их лексико-семантические особенности и синтаксические функции [Рубинчик Ю.А. 1981, с. 8]. Таким образом, можно заявить о том, что фразеология в иранской лингвистике не выделена в качестве отдельной дисциплины даже на современном этапе, что представляет собой определенные сложности для исследователей.

Что касается истории изучения фразеологии иранских языков, данный вопрос стал подниматься в трудах советских ученых в 50-60-е гг. XX века, и на сегодняшний день именно на базе отечественного языкознания возможно проведение дальнейших исследований соответствующей тематики. Последователи т.н. школы Виноградова в своих исследованиях делили фразеологические единицы в персидском, таджикском и осетинском языках на три типа: фразеологические сращения, фразеологические единства и фразеологические сочетания. Однако подобный односторонний подход к изучению фразеологизмов, основанный лишь на семантическом признаке, ограничивал исследователя и не позволял решать основные проблемы фразеологии иранских языков, потому как во внимание не принимались формально-грамматические признаки [Рубинчик Ю.А. 1981, с. 8]. Следует отметить, что проблема классификации фразеологизмов существует не только в применении к персидскому языку. Так, отечественные лингвисты предложили несколько классификаций по различным критериям (функциональная классификация И.А. Щукиной и Э.Г. Ризель; семантически-функциональная классификация И.И. Чернышевой; структурно-семантическая классификация А.В. Кунина), но ни одна из них не признана универсальной.

Если проанализировать лексический пласт современной фразеологии с точки зрения грамматических признаков входящих в него единиц, то можно отметить, что наиболее широко в нем представлены глагольные многокомпонентные фразеологизмы. В качестве примера приведем фразеологизм *به کسی دل باختن* [be kasi del bāxtan] – «влюбиться», буквально переводимый как «проиграть сердце кому-либо». Здесь кроется очередная проблема фразеологии, характерная именно для иранских языков. Так, многие исследователи имеют разные позиции относительно того, считать ли фразеологизмами двучленные глагольные словосочетания («сложные глаголы» типа *کار کردن* [kār kardan] – «работать», букв. «делать работу»)? Мы полагаем, что считать каждый «сложный глагол» фразеологической единицей ошибочно. Во-первых, фарси изобилует «сложными глаголами», которые в подавляющем боль-

шинстве случаев служат для обозначения различных бытовых действий (как в примере с *کار کردن* [kār kardan], приведенном ранее). Отсутствие достаточного числа простых глаголов и широкую распространенность именно «сложных глаголов» мы относим к особенностям современного персидского языка. Во-вторых, такие единицы не отвечают критерию идиоматичности, который мы выдвигаем в качестве неотъемлемого признака фразеологизма. Для сравнения рассмотрим фразеологизм *دل داشتن* [del dāstan], букв. «иметь сердце». Почему же эту единицу мы рассматриваем в качестве фразеологизма, в отличие от образованной по схожей модели *کار کردن* [kār kardan]? *دل داشتن* [del dāstan] означает «осмелеть, стать храбрым», и значение этого фразеологизма не выводимо из составляющих его единиц по отдельности. Эта фразеологическая единица полностью соответствует критериям идиоматичности, воспроизводимости и устойчивости.

Характерной особенностью современной персидской фразеологии является то, что «основную массу фразеологизмов составляют идиомы – полностью или частично переосмысленные обороты, причем метафорическое переосмысление является основной формой семантического преобразования в фарси» [Голева Г.С. 2006, с. 14]. В качестве примера приведем фразеологизм *دل از دست دادن* [del az dast dādan], имеющий значение «терять терпение», что в буквальном переводе обозначает «выпускать сердце из рук». Как утверждает Голева Г.С., проделавшая фундаментальное исследование в области персидской фразеологии, наиболее обширный пласт фразеологической лексики персидского языка составляют идиомы с полностью переосмысленным значением (такие как *خون دل خوردن* [xun-e del خوردan], букв. «пить кровь из сердца», что имеет значение «мучиться, сильно переживать»), тогда как фразеологизмов с частично переосмысленным значением гораздо меньше (например, *سیاست دست به عصاب* [siāsat-e dast be asā], букв. «политика с тростью», что означает «чрезмерно осторожная политика») [Голева Г.С. 2006, с. 21].

Подводя итог, следует сказать, что фразеология является относительно «молодой» и потому актуальной наукой. В настоящее время в ней остается множество нерешенных ключевых вопросов. В нашем исследовании мы предлагаем считать фразеологизмом выражение, состоящее из семантически несвободных слов, обладающее определенным устоявшимся смысловым содержанием и лексикограмматическим составом и отвечающее критериям идиоматичности, устойчивости и воспроизводимости. Также мы полагаем, что не стоит относить все «сложные глаголы» современного персидского языка (глаголы, состоящие из именной части и компонирующего глагола) к фразеологическим единицам. Фразеологизмами являются лишь те «сложные глаголы», значение которых не выводимо из суммы значений

слов, входящих в их состав; а также которые наделены образностью. Еще одну сложность представляет собой неформленность фразеологии в качестве отдельной дисциплины иранского языкознания. Носители персидского языка употребляют фразеологизмы повсеместно:

в устной и письменной речи и даже в официальных документах. Поэтому мы считаем, что дальнейшее изучение фразеологической системы современного персидского языка является весьма перспективным направлением для исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голева Г.С. Фразеология современного персидского языка. М.: Муравей, 2006. 224 с.
2. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. Дубна, «Феникс+», 2005. 479 с.
3. Ризель Э.Г. Стилистика немецкого языка. М.: Иностранная литература, 1959. 468 с.
4. Рубинчик Ю.А. Основы фразеологии персидского языка. М.: Наука, 1981. 276 с.
5. Рубинчик Ю.А. Персидско-русский словарь, тт.1-2. М., 1983. 1664 с.
6. Чернышева И.И. Фразеология современного немецкого языка. М.: 1970. 200 с.
7. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. М.: Высшая школа, 1985. 160 с.
8. Щукина И.А. Стилистическая дифференциация устойчивых словосочетаний и их использование в современной немецкой художественной литературе: Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата филологических наук. М.: 1953. 17 с.
9. Teimoori E.N. A dictionary of proverbs and colloquial idioms: Persian – English. Tehran: Yadvare Ketab, 2013. 456 p.
10. Ghaffary S.A dictionary of idioms: Persian – English. Tehran: Azim, 2008. 464 p.

© Будкина Юлия Вадимовна (ulchik08@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОБРАЗ КАЗАНИ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ РОССИЯН: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

THE IMAGE OF KAZAN IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF RUSSIANS: AN EXPERIMENTAL STUDY

Wang Juanjuan

Summary: In the work, based on the material of experimental psycholinguistic research, the complex image of Kazan in the linguistic consciousness of Russians is recreated. It is shown that it is formed by positive emotional components, which in the pre-nuclear zone are complemented by characteristic components reflecting the history, beauty, and multinational character of the city. In general, the image of Kazan in the minds of Russians is multidimensional, multifaceted, and positively colored.

Keywords: Kazan, image, semantic classification, attributive components, emotional components.

Ван Цзюаньцзюань

аспирант, Пермский государственный национальный
исследовательский университет
1395487147@qq.com

Аннотация: В работе на материале экспериментального психолингвистического исследования воссоздается комплексный образ Казани в языковом сознании россиян. Показано, что его формируют положительные эмоциональные компоненты, которые в предъядерной зоне дополняются признаковыми компонентами, отражающими историю, красоту и многонациональность города. В целом образ Казани в сознании россиян многоаспектен, многогранен и является положительно окрашенным.

Ключевые слова: Казань, образ, семантическая классификация, признаковые компоненты, эмоциональные компоненты.

Образы как вид ментальных репрезентаций являются предметом изучения социальной и когнитивной психологии, а также психолингвистики и когнитивной лингвистики. Они играют роль в формировании концептов, стереотипов и социальных представлений, помогая людям организовать и упростить восприятие окружающей действительности. В контексте исследования лингвистического сознания образы становятся отражением того, как различные культурные и социальные аспекты фиксируются в языке [2; 10]. Взаимосвязь между образом и языковым сознанием заключается в том, что образы формируются и передаются через язык, являясь важной частью когнитивной структуры сознания. Языковое сознание – это своеобразный «фильтр», через который люди воспринимают и классифицируют окружающий мир, давая ему эмоциональные, культурные и социальные оценки [5; 12]. Оно позволяет выстраивать когнитивные схемы, структурирующие образы других людей, объектов и явлений [4].

Образ включает несколько структурных компонентов, таких как сенсорные, ассоциативные, эмоциональные и концептуальные признаки. Эти элементы взаимосвязаны и формируют сложное и многогранное восприятие объекта [8]: сенсорные признаки образа могут включать визуальные, звуковые или тактильные аспекты, что способствует узнаванию объекта; ассоциативные признаки связаны с культурными и личными ассоциациями, что позволяет создавать символические связи между объектом и его социальным контекстом; эмоциональные признаки

добавляют интенсивность восприятию, делая образы ярче и устойчивее [11]; концептуальные признаки организуют восприятие через абстрактные идеи и понятия, упрощая его структурирование [10].

Согласно теории символического конструктивизма, образы формируются и поддерживаются через символические интерпретации, которые оказывают не меньшее влияние на восприятие, чем физические характеристики объекта. В этом подходе подчеркивается, что символические ассоциации, культурные и социальные контексты играют решающую роль в восприятии и закреплении образов: образы объектов или явлений формируются и воспринимаются через призму символических значений, что позволяет человеку закрепить в сознании определенные культурные и социальные представления [7].

В современном мире туризм играет значительную роль в экономике и культурном обмене между странами. Изучение образов туристических объектов, как показывает социальная психология, влияет на представления и ожидания туристов, формируя их выбор и восприятие туристического опыта [9]. По данным «Рейтинга самых популярных и гостеприимных городов России» 2020 года, Казань входит в число лучших городов по многим показателям, а количество туристов в Казани постоянно увеличивается [3]. Таким образом, Казань, с ее богатым историческим культурным наследием и великолепным природно-географическим ландшафтом, обладает огромным потенциалом в области туризма. В связи с

этим исследование образов этого города и эмоций, которые она вызывает у россиян, особенно актуально в контексте развития внутреннего и внешнего туризма.

В данной статье впервые предметом изучения стал образ Казани как города, привлекательного для туризма. Этот город, окруженный зелеными холмами и величественными водными пейзажами, утопающий в зелени, привлекает множество гостей и занимает третье место среди самых посещаемых городов Российской Федерации, уступая лишь Москве и Санкт-Петербургу. Если Москва является духовной столицей России, а Санкт-Петербург – ее «окном в Европу», то Казань, несмотря на свою значительную историческую роль, остается для многих россиян менее известным городом. Между тем, Казань имеет более чем тысячелетнюю историю и известна как «третья столица России», которая протяжении всей своей истории играла важнейшую роль. Истоки города восходят к началу XI в., а уже во второй половине XIII в. началось его активное строительство. В 1438 г. татарская аристократия создала Казанское ханство, а в 1556 г. его столица была завоевана Иваном Грозным, и с тех пор стала неотъемлемой частью России. В советский период Казань превратилась в значимый промышленный, культурный и торговый центр [1].

Сегодня Казань – восьмой по численности город России и один из трех исторических и культурных центров страны наряду с Москвой и Санкт-Петербургом. Это один из самых привлекательных туристических городов России. Местные жители нередко говорят: «Мы не принадлежим ни Востоку, ни Западу, у нас есть своя индивидуальность» [13]. Действительно, культура Татарстана богата, полна жизни и обладает огромным потенциалом для дальнейшего развития. Волга протекает через эти земли, создавая живописные пейзажи; ислам и православие здесь пересекаются, порождая величественные архитектурные памятники; а взаимодействие восточной и западной культур породило уникальные исторические достопримечательности. Таким образом, исследование образа Казани в языковом сознании носителей языка и тех эмоций, которые он вызывает, представляет собой значимую и актуальную тему.

Цель статьи – построить модель образа Казани, актуальную для языкового сознания современных россиян, а именно – выявить ключевые элементы образа Казани, а также проанализировать его эмоциональные компоненты с точки зрения привлекательности города как туристического объекта. Новизна исследования заключается в том, что впервые в рамках экспериментального лингвистического исследования проводится комплексный анализ образа Казани в сознании россиян. В работе рассматриваются основные признаки, характеризующие город, их иерархия, а также эмоциональные составляющие образа. Исследование представляет новый взгляд на восприятие Казани через язык и его связь с культурным

и туристическим потенциалом города, построено как психолингвистический эксперимент, в рамках которого проводился опрос информантов. В анкете информантов просили написать 3–5 слов или словосочетаний, характеризующих Казань, а также не менее 3 слов, характеризующих эмоции, которые вызывает у них этот город.

Выборка информантов была случайной. В опросе участвовало 60 человек, проживающих в разных регионах России. В результате анкетирования было получено 245 реакций (131 реакция, касающиеся характеристик Казани; 114 реакции, касающиеся эмоций, вызываемых ею). Эти реакции и послужили материалом исследования. Приведем примеры реакций информантов относительно характеристик Казани: *Красивый, ухоженный, исторический, удобный; город с историей, открытый для новых людей, уютный; старинный, ухоженный, многонациональный; Столица Республики Татарстан, ислам, чак-чак; Кремль, парк аттракционов, чак-чак; город с историей, открытый для новых людей, уютный; Татарстан, Волга, «Третья столица России», г. Иннополис* и др. Примеры эмоций, который вызывает Казань: *Радость, умиротворение, спокойствие; веселье, счастье, оптимизм; восхищение, интерес, комфорт; ощущение дома, привычность, гордость; свадьба, восторг, любовь; Теплота. Просторы. Чувство чужеродности; удивление, восторг, трепет; Интересное место, хотелось бы там побывать, любопытство* и др.

Выявление структуры образа Казани основывалось на анализе материала полученного материала. Он обрабатывался в Информационной системе «Семограф» (<https://semograph.org>), которая позволяет проводить классификацию (в том числе иерархическую) лингвистических объектов по любому признаку, заложенному в исследование, и автоматически получать численные параметры выделенных классов [6]. В данном случае на основе семантического анализа реакций проводилась иерархическая (двухуровневая) классификация ответов информантов относительно характеристик Казани и эмоций, которые она вызывает. Полученные классы характеристик трактовались как признаковые компоненты в структуре образа, а классы эмоциональных откликов – как эмоциональные компоненты в структуре образа.

Например: реакция информанта 27 относительно характеристик Казани – *Столица Республики Татарстан, ислам, чак-чак* – содержит несколько компонентов, в которых отражены сразу несколько признаков Казани, позволяющих поместить этот ответ в несколько семантических классов, таких как ЦЕНТР (*Столица*), ГОРОДА И РАЙОНЫ (*Республики Татарстан*), РЕЛИГИЯ (*ислам*), ЕДА И НАПИТКИ (*чак-чак*); ответ информанта 49 относительно эмоций, которые вызывает Казань, – *свадьба, восторг, любовь* – отражает сразу несколько эмоций, входящих в такие классы, как ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ ЭМОЦИИ (*восторг, любовь*) и СОЦИАЛЬНЫЕ ЭМОЦИИ (*свадьба*).

Объемы классов свидетельствуют об их весе (важности признаков) в структуре образа Казани. Они позволили построить полевую модель образа города: были выделены ядерная зона, пред ядерная зона, средняя зона образа и его периферия. Созданная двухуровневая классификация признаков компонентов основана на анализе ответов информантов относительно характеристик Казани и отражает многообразие его восприятия. Основные классы данной классификации с примерами представлены на Рисунке 1 (показаны только те классы признаков, частота которых более трех).

Как видим, наиболее частотными классами характеристик оказываются такие, как ИСТОРИЯ, КРАСОТА, КУЛЬТУРА, ЛЮДИ, ЧУВСТВА, НАСТРОЕНИЕ, ЧИСТОТА, РЕЛИГИЯ, ГОРОДА И РАЙОНЫ. Именно они являются основными компонентами при формировании образа Казани в сознании информантов. Ядро образа составляет характеристика ИСТОРИЯ, т. е. для информантов самой главной оказалась характеристика Казани как исторического города; кроме того, в ядро образа формируют такие признаковые компоненты, как КРАСОТА, КУЛЬТУРА и ЛЮДИ. Остальные названные классы формируют предъядерную зону. Отметим, что признак КУЛЬТУРА включает представление о мультикультурализме Казани, признак ЛЮДИ – о ее многонациональности, а признак РЕЛИГИЯ – о разных религиях, сосуществующих в городе.

Такие классы характеристик, как РАЗМЕР, НАСЛЕДИЕ, ЕДА И НАПИТКИ, ПРИРОДА, УДОБСТВО, ВОЗМОЖНОСТИ, ЦЕНТР составили среднюю зону в структуре образа (см. Рис. 1). Периферию образа составили признаки СИЛА (3),

ОТДЫХ (2), ДЕНЬГИ (2), СПОРТ (2), ПОГОДА (1), ГОСУДАРСТВО (1) и РАЗНООБРАЗИЕ (1). Как видим, образ Казани в сознании россиян включает много важных признаков компонентов, он многоаспектен и многогранен. Частотность выделенных классов эмоций, которые Казань вызывает у информантов, показаны на Рис. 2.

Чаще всего, среди эмоций, вызываемых Казанью, информанты называют различные ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ (33) – в первую очередь радость, восхищение и интерес, которые составляют ядро эмоционального поля города. Второе по частотности место заняли СОЦИАЛЬНЫЕ ЭМОЦИИ (13), формирующие предъядерную зону эмоционального поля Казани. Гораздо меньшую частоту имеют СЕНСОРНЫЕ ОЩУЩЕНИЯ (7), ставшие средней зоной. ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ эмоции, такие как недоверие, неудовлетворенность и напряженность, УДИВЛЕНИЕ, ОТСУТСТВИЕ ЭМОЦИЙ, а также класс ВОЛНЕНИЕ имеют совсем маленькие частоты (3–1) и образуют периферию эмоционального поля.

Совмещение признаков и эмоциональных компонентов позволяет выделить наиболее крупные компоненты, формирующие основу образа Казани (см. Табл. 1)

Таблица 1. Ядро и предъядерная зона образа Казани.

Ядро	Предъядерная зона
ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ ЭМОЦИИ	ИСТОРИЯ СОЦИАЛЬНЫЕ ЭМОЦИИ КРАСОТА КУЛЬТУРА ЛЮДИ

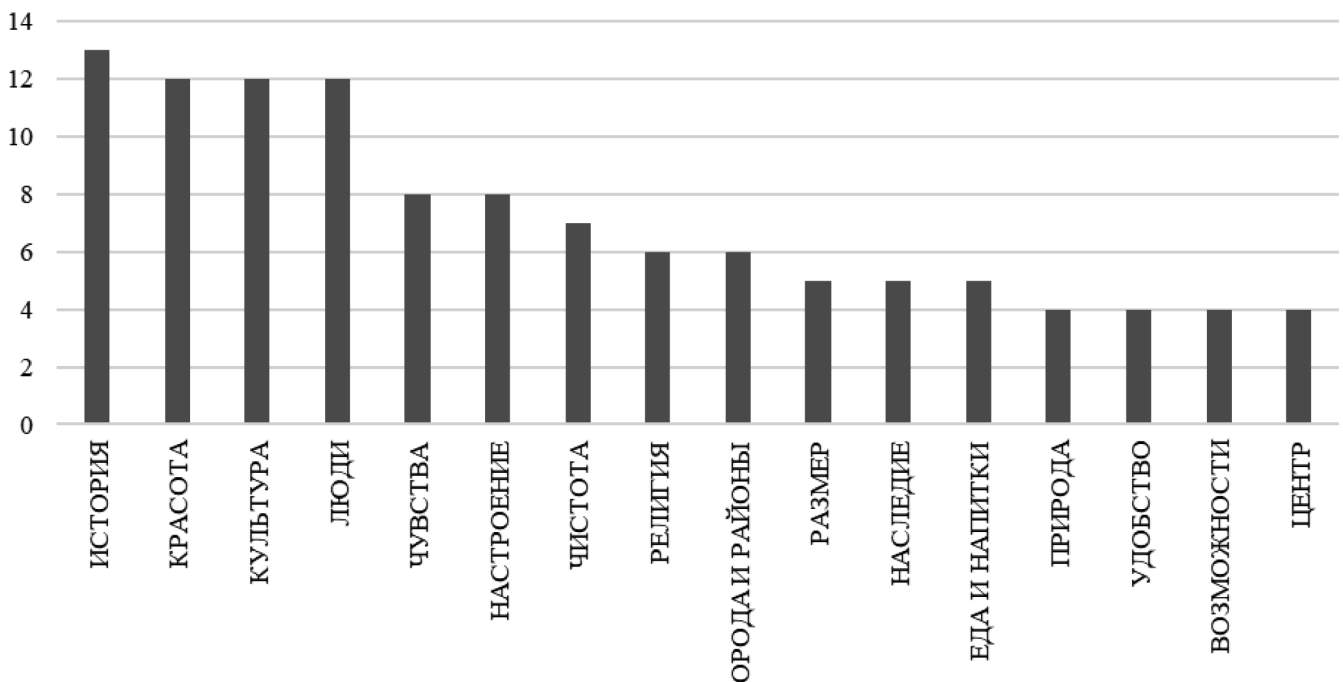


Рис. 1. Наиболее объемные классы характеристик Казани

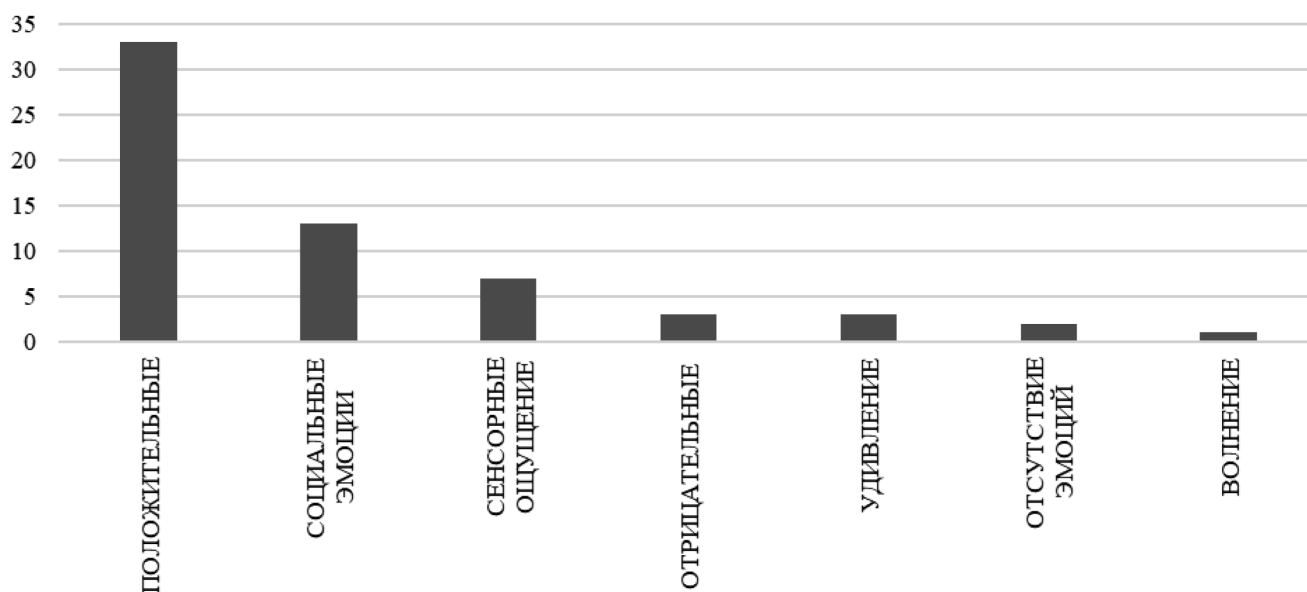


Рис. 2. Классы эмоций, вызываемых Казанью

Анализ реакций информантов показывает, что наиболее частотным признаком в образе Казани является эмоциональный признак ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ ЭМОЦИИ, который и составляет ядро признаково-эмоционального образа города. Предъядерную зоны составляют четыре признаковых компонента – ИСТОРИЯ, КРАСОТА, ЛЮДИ, ЧУВСТВА – и один эмоциональный – СОЦИАЛЬНЫЕ ЭМОЦИИ. Отметим, что формально признаковый компонент ЧУВСТВА также связан с эмоциональным восприятием города.

Таким образом, в образе Казани, совмещающем признаковые и эмоциональные компоненты, ведущим компонентом является положительная эмоциональная оценка города и в предъядерной зоне эмоциональные компоненты также очень важны. Результаты комплексного анализа образа города Казани в языковом сознании россиян, полученного на основе психолингвистического эксперимента, позволили выявить, что образ Казани

имеет сложную структуру, включающую как признаковые, так и эмоциональные компоненты, что позволяет рассматривать город с различных аспектов — исторического, культурного, эстетического и социального.

Образ Казани, зафиксированный в языковом сознании россиян, представляет собой многогранное и динамичное явление, которое совмещает в себе культурные и исторические черты города с его эмоциональным восприятием, при этом эмоциональные компоненты являются ведущими в образе. К сожалению, современная жизнь города представлена в образе Казани только на уровне признаков, касающихся людей (многонациональность) и религии. Очевидно, что для развития внутреннего туризма раскрытие современного потенциала Казани, ее многогранной жизни в рекламных проектах очень важно, поскольку это придаст городу еще большую привлекательность в глазах потенциальных гостей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кокорина Н.А. Кузьминых С.В. Казань // Большая Российская Энциклопедия. Т. 12: Исландия – Канцеляризм. М.: Большая российская энциклопедия, 2008. С. 406.
2. Кубрякова Е.С. Образы мира в сознании человека и словообразовательные теории как их составляющие // Известия РАН. Серия литературы и языка. 2006. Т. 65. № 2. С. 3–14.
3. Одинокоев Е. Рейтинг самых популярных и гостеприимных городов России. 10.04.2018 (обновлено: 03.03.2020) // РИА Новости [официальный сайт]. URL: <https://ria.ru/20180410/1518307165.html> (дата обращения: 29.10.2024).
4. Трощенко Е.В. Социокультурное знание в когнитивно-коммуникативной деятельности: стратегии воздействия в американском общественно-политическом дискурсе: автореф. дис. . . . докт. филол. наук. СПб., 2016. 28 с.
5. Юсупова Л.Г. Образность в когнитивистике // Язык и культура. 2015. № 17. С. 81–85.
6. Baranov D. et al. Semograph Information System as a Platform for Network-Based Linguistic Research: A Case Study of Verbal Behaviour of Social Network Users / Baranov D., Belousov K., Erofeeva E., Leshchenko Y. // Smart Innovation, Systems and Technologies. Smart Education and e-Learning. 2019. Vol. 144. P. 313–324.
7. Cohen A.P. Symbolic Construction of Community. London: Routledge, 1985. URL: <https://doi.org/10.4324/9780203131688> (дата обращения: 29.10.2024).

8. Fan S., Koenig B.L., Zhao Q., Kankanhalli M.S. A Deeper Look at Human Visual Perception of Images // SN Computer Science. 2020. Vol. 1. № 58. URL: <https://doi.org/10.1007/s42979-019-0061-5> (дата обращения: 29.10.2024).
9. Jebbouri A., Zhang H., Imran Z. Impact of Destination Image Formation on Tourist Trust: Mediating Role of Tourist Satisfaction // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. P. 1–17. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.845538> (дата обращения: 29.10.2024)
10. Liu C. The National Image Theory // The Chinese Story in Global Order. Springer, Singapore. 2023. URL: https://doi.org/10.1007/978-981-19-9020-5_4 (дата обращения: 29.10.2024).
11. Meng X. An Overview of Theories of National Image. // National Image. Springer, Singapore. 2020. URL: https://doi.org/10.1007/978-981-15-3147-7_1 (дата обращения: 26.06.2024).
12. Morgan A. Representations Gone Mental // Synthese. 2014. Vol. 191. № 2. P. 213–244.
13. 刘华雅. 喀什—千年沉淀的历史古城[J]. 侨园, 2022, (09): 38–40. (Лю Х. Казань – древний исторический город с тысячелетней историей // Зарубежный китайский сад. 2022. № 9. С. 38–40.

© Ван Цзюаньцзюань (1395487147@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ СРЕДСТВ ВВЕДЕНИЯ РЕЧИ ПЕРСОНАЖЕЙ В РОМАНЕ Л.Н. ТОЛСТОГО «АННА КАРЕНИНА»

Ван Цяо

Аспирант, Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова
qiaoqiao1990511@163.com

PECULIARITIES OF METHODS OF INTRODUCING CHARACTERS' SPEECH IN L.N. TOLSTOY'S NOVEL "ANNA KARENINA"

Wang Qiao

Summary: The article deals with the semantic, stylistic and frequency characteristics of verbs, nouns and combinations that introduce direct speech in the novel "Anna Karenina" by L.N. Tolstoy. The scientific novelty consists in the use of quantitative methods to reveal the role of lexemes in the creation of images of the heroes of the work and expanding the ideas about the author's idiosyncrasy.

Keywords: direct speech, verb, nouns, semantics, style, Tolstoy.

Аннотация: В статье рассматриваются семантические, стилистические и частотные характеристики глаголов, существительных и сочетаний, вводящих прямую речь в романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина». Научная новизна заключается в использовании количественных методов для выявления роли лексем в создании образов героев произведения и расширения представлений о идиостиле автора.

Ключевые слова: прямая речь, глагол, существительные, семантика, стиль, Толстой.

Варьирование способов введения прямой речи персонажей широко распространено в русской повествовательной традиции. Поэтику текста характеризует как репертуар лексем, вводящих прямую речь в литературном произведении, так и частотность их употребления. В данном исследовании комплексному анализу подвергается набор средств, вводящих прямую речь в романе «Анна Каренина», с целью не только дать их семантическую, стилистическую, частотную характеристику, но и раскрыть эмоциональное состояние героев и оценку реплик повествователем.

Частотные лексемы, вводящие прямую речь

Все лексемы, которые вводят прямую речь, соединены общей семой «говорение» и составляют семантическое поле [2, 3, 4]. В данном семантическом поле лексема «говорить – сказать» находится в ядерной позиции, а окружают ядро в центре поля прочие глаголы с семой «говорение» в своем значении, т.е. глаголы, включающие в свое значение потенциал семы речи и изменения в развитии речевого поведения. М.К. Милых упоминает, что все глаголы, имеющие прямое или переносное значение говорения и используемые в ремарках для введения прямой речи, могут рассматриваться как синонимы, так как все они соотносятся с глаголом *говорить* или *сказать*, но точнее или уже по значению [3, с 36]. Таким образом, эти семы могут оценивать речь по таким критериям, как интенсивность, четкость, тембр, неожиданность, повторяемость и т.д. Словарный состав глагольных лексем в структуре слов автора, вводящих прямую речь персонажа, отчетливо отражает стилистические различия разных литературных произведений.

Мы выявили все контексты с глаголами, вводящими звучащую речь и невысказанные мысли персонажей в романе «Анна Каренина», и подсчитали количество употреблений каждого глагола, учитывая также соотношение видовых характеристик. Охарактеризуем в целом семантические группы, к которым принадлежат выявленные языковые средства.

Ведущая роль при введении речи персонажей принадлежит глаголам или сочетаниям со значением говорения. Они используются для обозначения различных процессов и видов речевой деятельности персонажа. Самой частотной в сформированном в ходе нашего исследования списке остается пара *сказать* (1987) / *говорить* (246), что является ожидаемой характеристикой русскоязычного текста, включающего реплики героев повествования. Наблюдается большой разрыв между частотностью этой пары глаголов и остальных лексем, вводящих как звучащую речь, так и невысказанную мысль. Мы извлекли около 4000 конструкций, в которых глагол вводит прямую речь. То есть на каждые два встречающихся глагола один из них является глаголом «сказать» или «говорить». Рассмотрим 25 самых частотных глаголов, вводящих прямую речь в романе «Анна Каренина» (см. Рис.1).

Второе и четвертое место по частотности занимают глаголы с общим значением ответа и вопроса: *ответить* / *отвечать*, *спросить* / *спрашивать*, которые традиционно относятся к группе слов речевого взаимодействия. Глаголы, которые описывают невысказанную мысль, не так многочисленны. Однако уже третьим по частотности в списке глаголом, вводящим речь в романе, становится

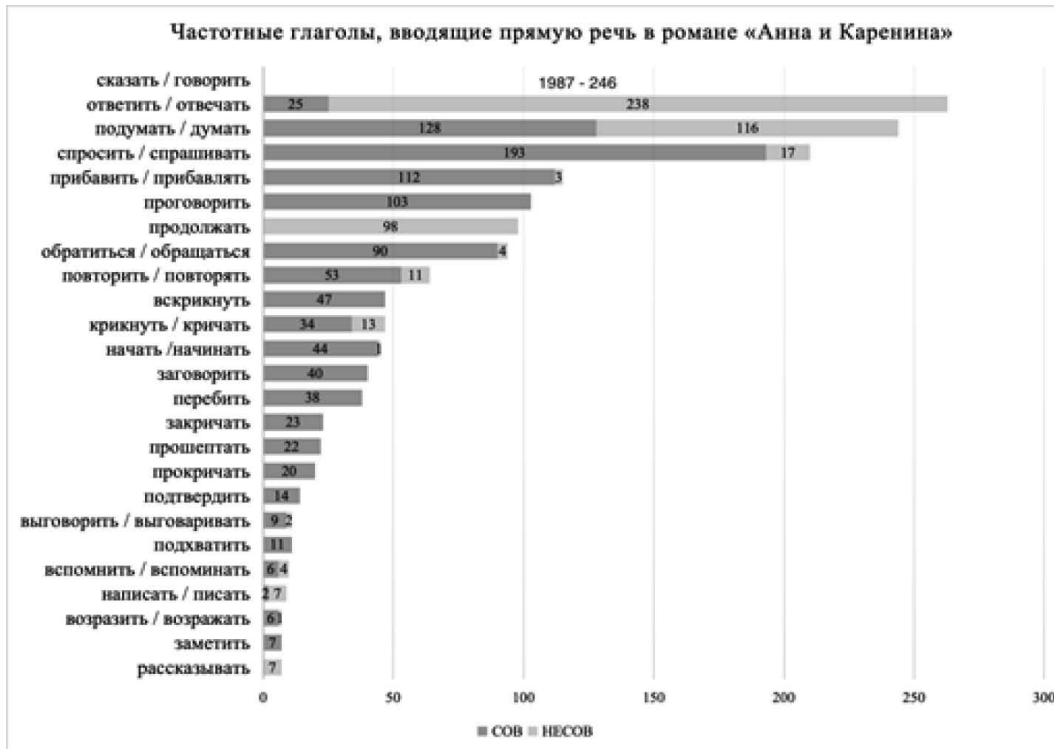


Рис. 1. Частотные глаголы, вводящие прямую речь в романе «Анна Каренина»

глагол *подумать / думать*. Это показывает, что Толстой без оценок описывает большое количество внутренней речи персонажей и в форме прямой речи сообщает читателям о состоянии внутреннего мира героев.

Часто употребляемыми являются также глаголы с самым общим значением говорения: *проговорить, выговорить / выговаривать, рассказывать, заметить*. Частотными являются глаголы речевого взаимодействия, показывающие отношения между репликами, выражающие протекание речи, ее начало, прерывание и продолжение: *продолжать, начать / начинать, заговорить, перебить, прибавить / прибавлять, повторить / повторять, подхватить*. В эту группу также входит глагол, выражающий несогласие с собеседником: *возразить / возражать*.

К часто употребляемым в романе можно отнести также глаголы, характеризующие эмоциональность реплик героев, с общим значением «характеристика речи по громкости»: *вскрикнуть, крикнуть / кричать, закричать, прокричать; прошептать*, которые отражают внутренние эмоции и психическое состояние героя.

Некоторые имена существительные являются родственными глаголам говорения и мысли и, по мнению В.И. Кодухова [2, с 22], они по своему лексическому значению входят в ту же лексико-семантическую группу. Среди существительных, вводящих прямую речь в романе (в составе словосочетаний или самостоятельно), на-

блюдаются представители тех же семантических групп. Это существительные, обозначающие характер звучащей речи: *слово, голос, вопрос*, кроме того, с небольшой частотой следующие лексемы: *звуки, фраза, письмо, речь, советы, депеша*: «И она написала **депешу**: «Мне необходимо переговорить, сейчас приезжайте»». Мы наблюдаем также использование слов, отсылающих к эмоциям персонажа: *крики, тост, хор*.

Ряд существительных обозначает невысказанные мысли героя романа – *мысль, слова, фраза, буквы*. Стоит отметить, что большинство из них употребляется в составе словосочетаний, например: *разлился хор, услышал голос, вспомнились слова, вспомнила фразу*, и лишь немногие используются самостоятельно.

В целом Л.Н. Толстой использует в романе «Анна Каренина» и нейтральные обозначения высказанных вслух или внутренних реплик героев, и обозначения окрашенных эмоционально реплик, и демонстрацию живого течения диалогового взаимодействия.

Рассмотрим подробнее репертуар привлеченных Л.Н. Толстым глаголов различных семантических групп.

Семантические характеристики лексем, вводящих реплики в романе

По предварительным подсчетам, в романе «Анна Каренина» **16** пар глаголов введения прямой речи в обеих

формах, среди которых преобладает совершенный вид. Всего **101** глагол встречается только в одном аспекте, **28** использованы в форме несовершенного вида и **74** – в форме совершенного.

В ходе исследования романа в качестве глаголов, вводящих прямую речь персонажей, были выделены многочисленные нейтральные глаголы с общим устойчивым значением говорения или чтения. Отметим, что значительная часть таких глаголов нередко сопровождается наречиями, деепричастиями или комитативными синтаксемами, прямо называющими эмоцию героя или характеризующими эмоциональный фон через манеру его речи и т.п. «— Ну что? — сказал он уныло» и др.

Согласно вышеизложенному, доминирующее положение занимают обозначения речи. Всего на один глагол *сказать / говорить* приходится более 50% всех глаголов, но используются многие другие нейтральные слова с общим значением говорения, такие как *проговорить, обратиться / обращаться, выговорить / выговаривать, рассказывать, заметить, приговаривать, доложить, продекламировать, провозглашать* и др.

Также встречаются глаголы, обозначающие громкость речи с эмоциональным компонентом: *вскрикнуть, крикнуть / кричать, закричать, прокричать, воскликнуть, окликнуть, перекрикивать, покрикивать, взвизгнуть, рявкнуть* с семой «громко говорить»; *прошептать, шепнуть / шептать, пробормотать и промолвить* с семой «тихо говорить, произносить шепотом»; Помимо упомянутых отметим глаголы *протянуть, прохрипеть, пробасить, грассировать, зазвенеть, зашикать*, характеризующие особый тембр голоса; *замычать, промычать* с семой «говорить невнятно». Эти глаголы полны красок и позволяют читателю в полной мере прочувствовать образ героя.

Группа глаголов, выражающих отношения между репликами в структуре диалога, также незаменимый и важный элемент. Помимо высокочастотных, упомянутых выше, присутствуют глаголы *заклчить, вставить, вмешаться, докончить, остановить, добавить, прервать, твердить, присовокупить, досказать, кончить / кончать, подхватить, поправить* и др. В группу обозначения видов речевой деятельности мы посчитали нужным ввести также глаголы, обозначающие восприятие героем неких внешних событий: *послышаться / слышаться, слышать, раздаться*.

Глаголы, вводящие невысказанную мысль по семантике идентифицированы как:

обозначение мыслительного действия: *подумать / думать, задуматься, промелькнуть* в голове.

обозначение знания: *решить, понять, соображать, загадать, значить, значиться, подразумеваться*;

обозначение воспоминания: *вспомнить / вспоминать*.

В романе «Анна Каренина» прямая речь у Толстого вводится также образными сочетаниями и существительными, которые обозначают:

общеречевое действие: *слышать слова, услышать слова, раздался звуки, приготовить фразу, переменить речь, обратиться с вопросом, раздался голос, услышать голос, выразить яснее слов, произнести слово, послышались голоса, слышались звуки*;

характер звучания, выражающими внутренние эмоции персонажей: *разлился хор, услышать крик, провозгласить тост, слышались крики*;

отношение между репликами: *задать вопрос, повторять слова, начать вопрос, твердить слова, повторить вопрос, слышались советы*;

тип речевой деятельности: *прочитать письмо, написала письмо, написать депешу*.

мыслительное действие: *мысль, всплывала мысль*;

знание: *решить вопрос, буквы значили, смысл слов переводился*;

воспоминания: *вспомнить слова, вспомнились слова, вспомнить слово, вспомнить фразу*.

С целью изучения специфического репертуара лексики, вводящей прямую речь в романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина», был проведен комплексный анализ языковых средств по стилистическим и семантическим параметрам. Лексика с эмотивной семантикой напрямую сопряжена с формированием ключевых образов произведения (*взвизгнуть, прокричать, шептать, зашикать, крик*) и демонстрирует разнообразную стилистическую окраску. Слова, отнесенные нами к группе слов с общим нейтральным значением без эмоционального компонента (*сказать, подтвердить, подумать, отвечать, слово, мысль*) также оказывают существенное влияние на общую поэтику произведения. Комитативные синтаксемы и наречия, обозначающие чувства героя, в сочетании с данными лексемами помогают составить впечатление о психологическом состоянии персонажа. В ходе исследования мы выделили семантические группы лексем, обозначающие звучащую речь и невысказанную мысль.

Глубокое проникновение в эмоциональный мир человека, знание человеческой природы и умение описать тонкие душевные движения своих героев – отличительные черты творчества Л.Н. Толстого. Для более точной характеристики эмоциональных состояний персонажей своих романов автор широко использует при введении прямой речи глаголы, **обозначающие психические состояния** человека.

В тексте мы выделяем следующие глаголы, которые передают разные эмоциональные состояния героев: *просить, умолять, успокаивать, утешать, развлечь, вызваться*. Что интересно, *вызваться* несет в себе не-

гативный оттенок с прагматической характеристикой внешней квалификации: «— Я могу достать, — *вызвался* Тушкевич». Однако из контекста известно, что в одном из эпизодов романа Вронский возражал Анне и, в частности, не хотел, чтобы она ходила в оперу. В такой ситуации волонтерство и энтузиазм Тушкевича было излишним, его энтузиазм кажется всем неуместным, и это автор подчеркивает выбором глагола.

Негативные эмоции героев Л.Н. Толстой выражает с помощью следующих глаголов: *напасть, напуститься, пошутить, оправдываться, извиняться, оскорбиться, задрожать, торопить, кипеть* со значением «проявляться, развиваться с силой, бурно, стремительно» [1]. Этот глагол вводит в романе невысказанные мысли персонажа, внутреннюю речь Левина: ««Как позволить себе смотреть так на мою жену!» – *кипело* в нем». Буря невысказанных чувств – от ревности до стыда за себя – кипит в душе героя. Таким образом, в романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина» для введения прямой речи используются глаголы, обозначающие психические состояния, чувства и их проявление в поведении персонажей (*напуститься, утешать, оскорбиться, кипеть*). Количественный анализ не дает данных о широком использовании таких глаголов (мы, как правило, наблюдаем однократное использование), однако их акцентирующая роль в общей эмоциональной палитре романа несомненно важна.

Через глаголы выражаются положительные эмоции героя, такие как просьба, мольба, понимание, сочувствие, желание, энтузиазм, равновесие, покой, сострадание, доброта, и отрицательные, такие как недовольство, гнев, насмешка, возбуждение, оправдание, самобичевание, разочарование, неудовлетворенность, беспокойство, волнение, стыд. Некоторые из эмоций смешанные и отражают сложное психологическое состояние человека.

Особую группу средств, вводящих реплики персонажей в романе «Анна Каренина», составляют **кинемы** – слова и выражения, называющие эмоциональные жесты и мимические движения человека: *вздохнуть, щелкнуть, указать, встретить*. Чувства скуки, пустоты, усталости помогает обозначить глагол *зевать*, описание общего состояния мира, любви, веры в добро и красоту подчеркивается выбором глагола *дышать*. Незначительное количество кинем может свидетельствовать, с нашей точки зрения, об особенностях писательской манеры Л.Н. Толстого.

Обозначения иллюзий, помимо введения прямой речи персонажа, используются также для выражения коммуникативной цели говорящего: *оправдываться, извиняться, умолять, напасть, напуститься, пошутить, поправиться, помочь*. Помимо выражения коммуникативной цели говорящего, глаголы введения прямой речи могут выражать и перлокутивные смыслы –

использоваться для обозначения намеренного воздействия на адресата высказывания и стремления говорящего достичь некой цели: *вмешаться, вступить, прервать, окликнуть, утешать, успокаивать, развлечь, зашикать, поправить*.

Глубокие психологические описания душевных движений героев романа, подробные изложения идей и мыслей, которые руководят их поступками – одна из отличительных черт созданных Л.Н. Толстым произведений. По всей видимости, эта особенность авторского стиля может объяснить малое количество вводящих прямую речь глаголов, которые кратко и однозначно обозначают коммуникативные намерения говорящих.

Стилистическая палитра глаголов и сочетаний, вводящих прямую речь в романе «Анна Каренина», представляется достаточно сдержанной. Мы встречаем однократно употребленные книжный глагол *присовокупить*, просторечные *рявкнуть* и *вступить*. В основном за рамки общепотребительной лексики автор выходит, используя в качестве вводящих прямую речь глаголы разговорного стиля: *замычать, промычать, распевать, напасть, зашикать, пробасить, извиняться, напуститься* и др.

Такие глаголы как *зашикать, напасть* и *напуститься* позволяют автору достичь особого выразительного эффекта при описании эмоционально окрашенных диалогов. Кроме того, стилистические характеристики вводящих прямую речь глаголов (*пробасить, распевать*) помогают автору создать живой образ персонажа.

Известно, что Л.Н. Толстой был противником излишних «красивостей» в текстах. Возможно, именно стремлением к объективности и точности выражения мыслей продиктован выбор нейтральных стилистических средств для оформления прямой речи персонажей.

Стиль Толстого представляет собой важный этап в развитии русского литературного языка. Язык романов Толстого необычайно богат и разнообразен, в нем активно используются все выразительные средства художественной и научной литературы той эпохи, элементы разговорной речи дворянской интеллигенции и речь народная. Глубокий интерес писателя к психологическому анализу, его неприятие искусственности и фальши отразилось в выборе языковых средств. Автор в своих романах стремится к естественности и точности языка. Он передает эмоции, мысли и внутренний мир героев посредством особой подробной манеры письма, позволяющей читателю глубже понять психологическое состояние героев.

В романе «Анна Каренина» мы можем анализировать образы разных героев в том числе и с помощью статистических данных. Кроме того, статистика может помочь в

оценке различий между мужскими и женскими образами.

В первую очередь рассмотрим частотность глаголов, вводящих прямую речь Анны Карениной. На первом месте, как уже говорилось – глагол *сказать / говорить*. Второе место занимает глагол *подумать / думать*, который встречается всего 51 раз, что составляет 9%. Это показывает, что внутренняя речь Анны, раскрывающая ее психологическое состояние, очень важна для создания ее образа. Интересно, что при анализе глаголов, вводящих прямую речь Кити, второе место (8%) занимает семантическое значение глагола, выражающего вопрос. Юная девушка только вступает в жизнь и ищет ответы на множество вопросов. В программе анализа глаголов, вводящих прямую речь Долли, вторую позицию (9%), как и у Анны, занимает глагол *подумать / думать*. В данных о Левине глагол *подумать / думать* – 14%, также второе место. Герой со сложным внутренним миром, замкнутый, переживающий кризисы в личной жизни, размышляет о многом. При этом частотность глаголов с семой «крик», таких как *вскрикнуть, крикнуть, закричать, прокричать, воскликнуть*, при описании Левина явно выше, чем у других героев романа. Возможно, это отражение эмоциональности или даже вспыльчивости персонажа.

Однако среди глаголов, вводящих прямую речь других героев-мужчин, второе место занимают следующие: Степан – *спросить / спрашивать*, всего 7%; Вронский – *ответить / отвечать*, составляет 9%, а для Алексея Александровича, любящего пространные высказывания, – глагол *продолжать*, составляет 6%.

Комплексный анализ языковых средств введения прямой речи в романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина» был проведен по стилистическим, грамматическим, семантическим и прагматическим параметрам. Результаты исследования были обработаны с помощью статистических методов. Количественный анализ не дает данных о широком использовании глаголов, обозначающих психические состояния, чувства и их проявление в поведении персонажей. Как правило, наблюдается их однократное использование. Наблюдая незначительное количество кинем и глаголов, которые обозначают коммуникативные намерения говорящих, можно сделать вывод об особенностях писательской манеры Л.Н. Толстого. Статистический анализ представляет интересные данные для анализа образов героев романа и для оценки различий между мужскими и женскими образами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой универсальный словарь русского языка / Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина; под ред. В.В. Морковкина. М.: АСТ-ПРЕСС школа. 2018.
2. Кодухов В.И. Прямая и косвенная речь в современном русском языке. Ленинград: Учпедгиз. Ленингр. отд-ние, 1957. 87 с.
3. Милых М.К. Прямая речь в художественной прозе. Ростов: Кн. изд., 1958. 240 с.
4. Чумаков Г.М. Чужая речь как лингвистическая категория и проблемы грамматики, лексикологии, стилистики. Днепропетровск, 1977. 47 с.

© Ван Цяо (qiaociao1990511@163.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ГЛАВЫ XXXV ДРЕВНЕТЮРКСКОЙ ГАДАТЕЛЬНОЙ КНИГИ «ЫРК БИТИК»

Глашев Ахмед Алабиевич

ИСАА Московский государственный университет

им. М.В. Ломоносова

a.glashev@mail.ru

INTERPRETATION OF THE CHAPTER XXXV OF THE OLD TURKIC DIVINATION BOOK "İRQ BITİK"

A. Glashev

Summary: The article is devoted to the study and translation of the ancient Turkic fortune-telling book "İrq Bitik", one of the most significant and important Old Turkic written monuments of 10th century. The author based his study on the interdisciplinary method. Using the data from linguistics, the folklore of Karachay-Balkars and Uighurs, archaeology, the author significantly clarifies the previously published translations of the Chapter 35 of "İrq Bitik".

Keywords: interdisciplinary method, Chapter 35 of "İrq Bitik", the folklore of the Karachay-Balkars, the folklore of the Uighurs.

Аннотация: Статья посвящена исследованию и переводу древнетюркской гадательной книги «Ырк Битик», одному из самых значительных и важных тюркоязычных памятников, относящемуся к X в. Автор, используя междисциплинарный метод, с привлечением данных лингвистики, фольклора карачаево-балкарцев, уйгуров и археологии, существенно уточняет ранее опубликованные переводы главы 35 «Ырк Битик».

Ключевые слова: междисциплинарный метод, глава 35 «Ырк Битик», фольклор карачаево-балкарцев, фольклор уйгуров.

Манускрипт *İrq Bitik* (*İrq Bitig*) является одним из самых значительных памятников древнетюркской письменности [13, с. 29]. Он известен под различными названиями, но чаще встречаются названия «Древнетюркская гадательная книга» или «Книга предзнаменований», хотя манускрипт не имеет заглавия. Это название взято из предложения, написанного на листе 55r, где есть фраза «*bu irq bitik (bitig) ädgü ol* — это книга предзнаменований, что есть хорошо» (перевод наш – А.Г.) [21, с. 8; 19, с. 4]. В настоящее время манускрипт хранится в библиотеке Британского музея (Лондон). *İrq Bitig* состоит из пятидесяти восьми сложенных вдвое бумажных листов размером примерно 13,5 см x 8,5 см. Текст написан на 104 страницах. Тюркский текст начинается на листе 5v и заканчивается на листе 57r [22, с. 133]. Исследователи единодушны в том, что *İrq Bitik* написан на языке, ближе всего стоящем к древнеуйгурскому языку [1, с. 3] или языку орхонских рунических памятников [16, с. 309].

İrq Bitik посвящено большое количество исследований крупных отечественных и зарубежных ученых-тюркологов [24, с. 181–227; 22; 7, с. 80–92; 20, с. 218–225; 14, с. 150–177; 23; 24; 18]. В 1951 г. вышла первая публикация памятника на русском языке, осуществленная С.Е. Маловым [7, с. 80–92]. Лишь через двадцать лет вышел новый перевод на русский язык, выполненный ученым-литературоведом И.В. Стеблевой [14, с. 150–177].

Интерес к памятнику не ослабевает и за последние несколько лет появились новые работы, посвященные

его переводу и интерпретации содержания его текста [1; 3]. Однако, несмотря на такое количество исследований, посвященных *İrq Bitik*, многие вопросы, связанные с его переводом, все еще остаются не разрешенными и порождают споры. Эти проблемы, прежде всего, связаны с тем, что до настоящего времени вопросами перевода и интерпретации содержания текста памятника занимаются исключительно лингвисты-тюркологи, которые не применяют междисциплинарный метод в своих исследованиях. Между тем, применение такого подхода (с привлечением данных фольклора, этнографии, археологии и языков ряда тюркоязычных народов, в частности карачаево-балкарского) может значительно продвинуть вперед исследования этого важнейшего тюркоязычного памятника.

В этом плане весьма показательным является содержание главы XXXV *İrq Bitik* и попытки ее перевода выше-названными авторами. Приведем для начала ее текст и его транскрипцию.

Är sükä barmış.
Jolta atı arımış.
Är qoçu quşqa soquşmıř.
Qoçu quş qanatıña urup...
[a]nin qaliju barıpan
öginä qanıña tägürmıř.
Ögi qanı ögirär säbinür tir.
Ança bilinlär ädgü ol.

Приведем перевод С.Е. Малова, который был опубли-

кован в 1951 году в его монографии, посвященной древнетюркских письменным памятникам [7, с. 88]:

Говорят: муж отправился в военный поход.
В дороге его лошадь утомилась.
Муж с птицей-лебедем повстречался.
Птица-лебедь посадила (его) на свои крылья.
И с ним, поднявшись ввысь, отправилась в путь.
Она доставила (его) к родителям его. Его родители радовались и веселились.
Так знай – это хорошо.

Перевод главы XXXV у всех названных выше авторов значительно не отличается от этого перевода С.Е. Малова. Но интерпретация его содержания так и осталась без внимания всех, без исключения авторов. В частности, возникает вопрос обоснованности перевода словосочетания *qoʻyi qisʻ*. Все бкз исключения авторы перевели его как 'лебедь' или 'птица-лебедь'. По нашему мнению, такой перевод не учитывает содержания всей главы XXXV, в частности ее центрального сюжета: герой (воин), возвращающийся в родные края на спине птицы, помогающей ему. Между тем ее этот сюжет имеет древнее происхождение и речь в этой главе, по нашему мнению, идет не о простой птице-лебедь, а о какой-то мифической птице, например о птице Хумай, образ которой довольно рано проник в древнетюркскую культуру и литературу. Мы предлагаем следующий перевод текста:

Воин (муж) пошел воевать.
В пути конь его выбился из сил.
Воин (муж) обратился к Хумай.
Птица Хумай, посадив его
на крылья свои, отправилась в путь
И доставила к его отцу и матери
Родители его радуются и веселятся.
Так знай же: это хорошо!

Такой перевод, по нашему мнению, больше отвечает содержанию этой главы. Как видно из ее содержания, речь в ней идет о спасении человека птицей (лебедем), которая возвращает его на себе в родные края. Дело в том, что сюжет о птице, помогающей таким образом человеку, как мы уже сказали, очень древний, и фиксируется еще в аккадских клинообразных текстах, в частности в «Мифе об Этане», где Этан совершает перелет на спине орла, который помогает ему и говорит с ним человеческим голосом [5, с. 57–58]. В древнеиндийской мифологии Гаруда (мифическая птица-гриф или орел) переносит на себе Вишну [4]. Однако, древнетюркский сюжет о чудесном спасении человека птицей (лебедем), выносящей его обратно, в родную обитель, может быть сопоставлен с двумя мифами у современных тюркских народов: карачаевцев и балкарцев и уйгуров, который непосредственно связан с мифом о Симурге и с древнейшим мифом о борьбе птицы и змеи. В сказании «Со-

срук в подземном мире» карачаево-балкарской версии «Нартского эпоса» один из главных героев эпоса Сосрук попав в глубокое ущелье, спасает его жителей от людо-еда-циклопа (эмегена), убив его. Герой отказывается от золотого дворца, который ему хотят подарить жители этого царства, и просит помочь ему вернуться на верх, в родные края. Жители сообщают ему, что «в одном месте, одна орлица каждый год выводит птенцов. Но пока орлица находится в горах, дракон поедает орлят и уходит, разрушив гнездо. Если сумеешь спасти ее детенышей от этого дракона, то орлица исполнит все, что ты захочешь». После этого Сосрук направился к орлиному гнезду, и орлята испугались по началу, увидев его, но потом поняли, что Сосрук не причинит им вреда. Вдруг жара охватила всю землю, листья на деревьях и трава выгорели и через мгновение, изрыгая из пасти пламя, показался дракон (в других версиях змей). Орлята испугались, съжились и прижались друг к другу. Сосрук взял лук, прицелился и пустил стрелу в дракона. Дракон свился кольцом, кровь из его тела разлилась вокруг, превращаясь в красный пар. Герой разрубил еще живого дракона (змея) мечом. Вдруг на землю упала огромная тень, кругом потемнело, будто произошло затмение солнца. Орлята сказали Сосруку, что это тень их матери, которая летит к гнезду. Крылья ее при полете не дают солнечным лучам пробиться на землю, закрывают путь и вдруг пошел теплый ливневый дождь. Затем дождь перестал, и ярко засияло солнце. «Дождик — это слезы нашей матери, она переживает за нас, думает, что нас тоже съел дракон, и плачет. А солнечный свет — это [она] радуется, надеясь застать нас в живых» - сказали орлята. Через некоторое время подул сильный ветер, от которого стали деревья качаться в разные стороны. Травы полегли на землю. Не качалось только то могучее дерево, на котором было гнездо орлицы. Орлята прячут Сосрука под своими крыльями, чтобы их мать, не разобравшись не погубила его. Орлица прилетела и, увидев, что ее птенцы живы, обрадовалась. Орлята все рассказали матери и, приподняв крылья, показали Сосрука. Тогда орлица спросила героя: «Чем я могу отблагодарить тебя?». Сосрук рассказал о себе и просил помочь ему вернуться на родину, на верх. В финале орлица выносит героя на своих крыльях на верх. По пути герой кормит орлицу мясом и водой, чтобы она не устала, ибо путь был долг и труден [9, с. 385–386]. Этот древний миф зафиксирован и в уйгурском эпосе, в старинных уйгурских текстах, записанных известным ученым-тюркологом С.Е. Маловым. Это сказание «Орел и человек», записанное им в уйгурском селе Аяр в 1914 году. Согласно уйгурской версии, некий человек, идя в некую страну, увидел, что под одним деревом извивается змей, собираясь съесть находившихся на дереве птенцов орла. Человек убил змея камнями и сел у дерева. Птенцы орла спустились к этому человеку и подняли его на вершину дерева. Через некоторое время явилась их мать. Птенцы рассказали о том, как человек спас их от змея. В благодарность за спасение своих птенцов

орлица выносит человека на крыльях наверх, помогая ему вернуться в свою страну [8, С. 100–102]. Как видим, сюжеты в обеих версиях практически идентичны, но карачаево-балкарский вариант сказания более детальный и разработанный. Оба сюжета с древнетюркским сюжетом связывает не только то, что герой возвращается на спине птицы, но и сюжет его счастливого возвращения в родную обитель.

Археологические исследования на территории Северного Кавказа говорят о том, что этот сюжет с птицей и человеком, помогающими друг другу в борьбе со злом (змеем), мог проникнуть на Кавказ довольно рано, уже в скифское время (VI – III вв. до н.э.) и прочно войти в культуру местных племен в аланское время (I – XIII вв.). Об этом свидетельствуют артефакты, найденные в аланских памятниках, которые органично встраиваются в эту эпическую «мозаику», а анализ героического эпоса тюркоязычных народов позволяет реконструировать элементы эпоса и мифологии скифов и аланов. Изображения борьбы птицы и змеи обнаружены в памятниках скифского времени в Краснодарском крае (бронзовая фигура орла, борющегося со змеем, (Рис. 1) и на предметах аланской культуры, в частности на горите из катакомбы № 15 Змейского могильника (Рис. 2) и фрагменте бронзовой золоченной обкладки седла из катакомбы № 14 того же Змейского могильника (Рис. 3) [6, рис. 10 и 11]. Интересно, что как на скифских и аланских артефактах, так и в сюжетах эпоса карачаево-балкарцев и уйгуров лебедь заменен орлом. Эти, на первый взгляд, незначительные

различия, на самом деле выявляют крайне интересную эволюцию древнетюркской сюжетной линии древнего мифа, его адаптации уже на более поздней древнетюркской культурной почве.

В *İrğ Bitik* птица, помогающая герою, как мы видим, названа *qoγu quş*. В Этимологическом словаре тюркских языков приводятся значения слова *kū* 'лебедь': *кузу* в кар.к., аз., др.-уйг., чаг., тур., кып.; *кув* в кумык. диал., балк., каз., ног., турк., кар.к.; *ку*: кум., кир., алт., тув., тоф., тел., леб., шор., саг., койб., кач., кюэр., тат., узб.; *ху*: хак., хак. диал.; *ку* чаг., тат., в значениях: 'лебедь' во всех источниках, 'дикий гусь' в уйг.; 'пух' в кум., балк. [17, с. 100]. В карачаево-балкарском языке слово *кзуу* (вариант: *зу*), наряду со значением 'лебедь', используется также в качестве одного из эпитетов богини Умай [2, с. 99]. М.Ч.Джуртубаев отмечает следующее развитие образа Умай: «1. водоплавающая птица-лебедь (*зу*), родившая мир в виде яйца, *Гумай* - лебедь-богиня, позже орлица [2, с. 99] (ср. кар.-балк. *комай* 'гриф'). Эта логика переосмысления образов поддержана и авторами фундаментального академического труда «Пратюркский язык-основа. Картина мира пратюркского этноса по данным языка», где отмечается, что у тюрков был миф, который гласил, что первоначально не было ничего, кроме воды, где и плавала лебедь. Позже лебедь нырнула и достала со дна мирового океана землю, которая стала разрастаться, и на ней появились горы, реки, растения и животные. Поэтому тюрки почитали Умай, как родительницу мира (по другому мифу, мир сначала представлялся тюрками как яйцо, снесённое лебедем-



Рис. 1. Бронзовая фигура орла, борющегося со змеем. IV-III вв. до н.э. Краснодарский край



1

Рис. 2. Изображения борьбы птицы и змеи на горите из катакомбы № 15. Змейского могильника (В.А. Кузнецов, 1962);



2

Рис. 3. Фрагмент бронзовой золоченной обкладки седла из катакомбы № 14. Змейского могильника (В.А. Кузнецов, 1962).

Умай)» [12, с. 570]. В связи с этим следует сказать, что богиню древнетюркского пантеона Умай исследователи связывают с образом птицы Хумай [11, С. 265–286; 10, С. 284–298]. Такое мнение о предполагаемой связи древнетюркской богини материнства, деторождения и защитницы рожениц (слово *умай* в карачаево-балкарском языке имеет также значение 'плацента') с мифической птицей Хумай и слиянии этих двух образов в один образ богини Умай (Богини-Лебедь), т.е. превращение более древнего образа «грифа» (Гаруды или Орла) индоиранской мифологии в лебедя у древних тюрков, может быть вполне обоснованным.

Приведенные факты из фольклора карачаево-балкарцев и уйгуров, а также данные археологических исследований, могут говорить о ранних контактах древних тюрков с народами Ближнего Востока и Индии, и эти контакты могли влиять на формирование древнетюркской мифологии, ее интенсивного взаимовлияния с индоиранской культурой. Таким образом, междисциплинарный метод с привлечением данных фольклора и археологии позволяет значительно расширить горизонты понимания древнетюркских текстов и, в частности, уточнить интерпретацию содержания крупнейшего и важнейшего тюркоязычного памятника *İrq Bitik*.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаркавец А.Н. «Ырк битиг». Древнетюркская руническая книга гаданий, X век. Набор, транскрипция, перевод, словарь. Алматы: Баур, 2022.
2. Джуртубаев М.Ч. Древние верования балкарцев и карачаевцев. Нальчик. 1991.
3. Древняя тюркская книга «İrq Bitik» («Книга гаданий»). Пер. Б.Б. Виногородского и Ф.В. Черницына. М. 2020.
4. Индуизм. Джайнизм. Сикхизм: Словарь. Под общ. ред. М.Ф. Альбедиль и А.М. Дубянского. М. 1996.
5. Крамер С. Шумеры. Первая цивилизация на земле. Пер. с англ. А.В. Милосердовой. М. 2009.
6. Кузнецов В.А. Аланские племена Северного Кавказа. АН СССР. М. 1962.
7. Малов С.Е. Памятники древнетюркской письменности. Тексты и исследования. М.-Л. 1951.
8. Малов С.Е. Уйгурский язык. Хамйское наречие. Тексты, переводы и словарь. М.-Л. 1956.
9. Нарты. Героический эпос балкарцев и карачаевцев. Сост. Р. А.К. Ортабаева и др. Пер. текстов Т.М. Хаджиевой, Р.А.-К. Ортабаевой. Вступ. статья, комм. и глосс. Т.М. Хаджиевой. М. 1994.
10. Потапов Л.П. Алтайский шаманизм. Л. 1991.
11. Потапов Л.П. Умай – божество древних тюрков в свете этнографических данных // Тюркологический сборник 1972. М., 1973. С. 265–286;
12. Пратюркский язык-основа. Картина мира пратюркского этноса по данным языка // Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. ИЯ РАН, М., 2006.
13. Самойлович А.Н. Вильгельм Томсен и тюркология // Памяти В. Томсена. К годовщине со дня смерти [Сборник]. (Очерки по истории знания.) – Л.: Изд-во АН СССР, 1928.
14. Стеблева И.В. Древнетюркская Книга гаданий как произведение поэзии // История, культура, языки народов Востока. М. 1970. С. 150–177.
15. Стеблева И.В. Концептуальная основа образов в древнетюркской «Книге гаданий» («Ырк битиг») // Семантика образа в литературах Востока. М. 1998. С. 70–83.
16. Тугушева Л.Ю. [Рецензия:] İrq Bitik: Древнетюркская гадательная книга / Пер., предисл., примеч. и словарь В.М. Яковлева // Письменные памятники Востока. 1 (6). СПб. 2007. С. 309–311.
17. Этимологический словарь тюркских языков. Т. VI [Вып. 2]: Общетюркские и межтюркские лексические основы на букву К. Отв. ред. д.ф.н. Д.Ф. Благова. М. 2000.
18. Яковлев В.М. İrq Bitig: Древнетюркская гадательная книга. Перевод, предисловие, примечания и словарь // РАН. Бюллетень общества востоковедов. Приложение 4. М. 2004.
19. Bang W., Gabain A. von. Türkische Turfan-Texte I // SPAW. 1929. XV. S. 4 (242).
20. Clauson G. Notes on Irk Bitig // Ural-Altische Jahrbücher. XXXIII. 3–4. 1961. pp. 218–225.
21. Hamilton J. Le colophon de l'Irq bitig // Turcica. Revue d'études turques. T. VII. Paris-Strasbourg. 1975.
22. Tekin T. Irk Bitig. The Book of Omens. Wiesbaden: Harrassovitz Verlag. 1993.
23. Tekin T. Irk Bitig. Eski Uygurca Fal Kitabı. Ankara: Nurettin Demir-Emine Yılmaz. 2004.
24. Thomsen V. Dr. M. A. Stein`s Manuscripts in Turkish «Runic» Script from Miran and Tun-huang // Journal of the Royal Asiatic Society. Volume 44. Issue 1, January 1912. pp. 181–227.

© Глашев Ахмед Алабиевич (a.glashev@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РЕАЛИЗАЦИЯ ФРЕЙМА «МАТЬ-ДЕТИ» В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИНАХ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ)¹

Го Лихун

Доцент, Цицикарский университет (КНР)

guolihong2477@126.com

Ли Станислав Игоревич

Кандидат филологических наук, доцент,

Государственный институт русского языка

им. А.С. Пушкина, (г. Москва)

li.stanislav999@yandex.ru

REALIZATION OF THE FRAME
"MOTHER-CHILDREN" IN RUSSIAN
AND CHINESE LINGUISTIC VIEW
OF THE WORLD (BASED ON
PHRASEOLOGICAL UNITS)

Guo Lihong

S. Li

Summary: The purpose of the study is to reveal universal and national-specific features in the linguistic view of Russians and Chinese. Scientific novelty lies in the approach to modeling the linguistic view of the world, for the analysis of the material of languages with different structures the method of propositional-frame modeling is used, which allows to detect universal and specific formal-semantic properties of phraseological units at different levels of human mental activity - the level of propositional structures and the level of propositions. During the analysis of phraseological units of the frame "mother-children" in the Russian and Chinese, common propositional structures and propositions were identified, however, their content in most cases has national specificity.

Keywords: linguistic view of the world, frame, propositional-frame modeling, family relations, phraseological unit.

Аннотация: Цель исследования – раскрыть универсальные и национально-специфичные черты в языковой картине русских и китайцев. Научная новизна заключается в подходе к моделированию языковой картины мира, для анализа материала разноструктурных языков применяется метод пропозиционально-фреймового моделирования, который позволяет обнаружить универсальные и специфические формально-смысловые свойства фразеологических единиц на разных уровнях мыслительной деятельности человека – уровне пропозициональных структур и уровне пропозиций. В ходе анализа фразеологических единиц фрейма «мать-дети» в русском и китайском языках были выявлены общие пропозициональные структуры и пропозиции, однако их наполнение в большинстве случаев обладает национальной-спецификой.

Ключевые слова: языковая картина мира, фрейм, пропозиционально-фреймовое моделирование, родственные отношения, фразеологическая единица.

Введение

В современных лингвистических исследованиях главенствует антропоцентрическая парадигма. Одним из фундаментальных представлений, связанных с человеком, стала теория языковой картины мира. По мнению Е.С. Кубряковой, языковая картина мира, являясь важным элементом концептуальной картины человека, помогает ему ориентироваться во внешнем мире, познавать его [9, с. 142]. Языковая картина мира конкретного этноса может обладать национальной спецификой. Другими словами, языковая картина мира – «это исторически сложившееся мировидение людей определенной нации либо народности на основе актуализации в языковой форме пропозициональных структур и реализованных в их пределах ословленных суждений (пропозиций)» [2, с. 82]. Реализация таких ословленных суждений

в каждом конкретном языке обусловлена культурой и обычаями, историей, климатом, взаимодействием с другими этническими группами.

Особую роль при моделировании языковой картины мира играет фразеология. Фразеологизмы являются носителями культурных концептов, через которые культура входит в ментальный мир человека и влияет на его восприятие мира. Пропозиционально-фреймовое моделирование позволяет реконструировать фрагмент фразеологической картины мира.

Для достижения вышеуказанной цели исследования были поставлены следующие задачи:

1. отобрать и систематизировать фразеологические единицы фрейма «мать-дети» в русском и китайском языках;

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке: научного фонда Департамента образования провинции Хэйлунцзян, Китай, проект № 145209166; научного фонда искусств провинции Хэйлунцзян, Китай, проект № 2024B049; научного фонда Цицикарского университета, Китай, проект № GJQTZX202311.

2. охарактеризовать пропозициональную организацию фрейма «мать-дети»;
3. выявить универсальные и национально-специфические формально-смысловые свойства фразеологических единиц.

Материалом для данного исследования послужили фразеологические единицы фрейма «мать-дети», извлеченные методом сплошной выборки из лексикографических источников.

Данная работа продолжает ряд исследований, посвященных изучению фрагмента «Семья» в языковых картинах мира китайцев и русских [4; 5].

Обсуждение и результаты

В языковой картине мира разных народов мать – одна из самых уважаемых членов семьи. Это самый дорогой и близкий человек, ангел-хранитель, символ счастья и безопасности для каждого человека. Проведенный пропозиционально-фреймовый анализ семантики русских и китайских фразеологических единиц (ФЕ) позволил выделить следующие пропозициональные структуры (ПС) и пропозиции (П):

ПС «Субъект 1 противопоставлен субъекту 2»

1. П «Мать-отец»

В русс. яз.: *Мать у корзины накормит, отец у сусека заморит; Лучше мать на костыле, чем отец на коне; Отцов много, а мать одна.* В кит. яз.: *严父慈母 / Строгий отец и мягкая мать* (здесь и далее перевод наш. – Л.Г., С.Л.); *父道尊, 母道亲 / Отец должен поддерживать свое достоинство, чтобы заслужить уважение семьи, мать должна быть доброй; 父恩比山高, 母恩比海深 / Любовь и забота у отца выше горы, у матери глубже моря.*

2. П «Мать-мачеха»

Во ФЕ двух языков мать противопоставляется мачехе, образ которой наделен отрицательными коннотациями. Как в русском, так и в китайском языке мачеха обычно представляет собой образ злой и ревнивой женщины, которая оскорбляет пасынка или падчерицу. В русс. яз. данный фрейм представлен следующими ФЕ: *Мать гладит по шерсти, мачеха — насупотив; Мать высоко замахивается, да не больно бьет; мачеха низко замахивается, да больно бьет; Мать и бьет, так гладит, а чужая и гладит, так бьет; Родная мать и бьет — словно гладит, а мачеха и гладит — словно бьет; Мать и побьет, не прибьет, а чужая погладит, да проглядит.* В кит. яз.: *后娘后娘, 心狠如狼 / Мачеха жестока как волк; 有了后娘就有后爹 / Если есть мачеха, то есть и отчим; 亲娘切肉片片厚, 后娘切肉风吹走 / Кусочки мяса, нарезанные род-*

ной матерью, толстые, а нарезанные мачехой ломтики такие тонкие, что ветер уносит их; 后母心, 毒如蛇 / Сердце у мачехи ядовито, как у змеи.

3. П «Мать-дети»

Во ФЕ обоих народов мать противопоставляются детям. Об этом свидетельствуют следующие пословицы:

В русс. яз.: *Сердце матери к детям из воска, сердце детей к матери из камня; Материнское сердце в детях, а детское — в камне; Мать кормит детей — сохнет, а они по ней и не охнут; Матка по дочке плачет, а дочка по доске скачет; Мать пазуху прорвала, деткам прячучи, а детки пазухи прорвали — от матки прячучи; Мать в ворота, а дочь — в другие.* В кит. яз.: *娘想儿, 流水长, 儿想娘, 筷子长 / Тоска матери по своему ребенку как вода, а тоска сына по матери как палочки; 娶了媳妇忘了娘 / Когда сын женится на невестке, он забудет свою мать; 儿行千里母担忧, 母行千里儿不愁 / Когда сын вдалеке от дома, мать волнуется, а когда мать вдалеке от дома, сын не волнуется; 母苦儿未见, 儿劳母不安 / Мать усердно работает – ребенку все равно, но если у сына будет немного тяжелой работы, мать будет очень расстроена и обеспокоена.*

4. П «Мать – другие члены семьи / люди» /

Во многих пословицах и поговорках матери противопоставляются другие члены семьи. В русс. яз.: *Мать плачет, что река льется; жена плачет, что ручей течет; невеста плачет, как роса падет: взойдет солнце, росу высушит; Молода жена плачет до росы утренней, сестрица до золота кольца, мать до веку; Жена с советом, тёща с приветом, а родимая матушка с лаской.* В кит. яз.: *娶了媳妇忘了娘 / Взят жену и забыл о матери; 再甜的甘蔗不如糖, 再好的婶子不如娘 / Самый сладкий сахарный тростник не сравнится с сахаром, а лучшая невестка (жена младшего брата мужа) - с матерью.*

ПС «Субъект по отношению к субъекту»

1. П «Отношение детей к матери»

Китайцы считают, что мать подарила ребёнку жизнь и приложила огромные усилия для его роста, поэтому уважение к матери и воздаяние за воспитание – это обязанность ребенка. Это ярко представлено в китайском языковом сознании: *百善孝为先 / Почитание родителей – самое важное из всех моральных принципов; 十月胎恩重, 三生报答轻 / Милость матери в течение десяти месяцев беременности слишком огромна, ребенок понимает, что даже если он потратит три жизни, это все равно будет слишком мало, чтобы отплатить матери; 父母在, 不远游 / Пока родители живы, не уезжай далеко; 好饭先尽爹娘用, 好衣先尽爹娘穿 / Предоставь родителям лучшие блюда и одежду.*

Даже самые почтительные дети теряют терпение при уходе за долго болеющими родителями: *久病床前无孝 / Сыновья почтительность отступает перед лицом длительной болезни.*

В русской лингвокультуре во ФЕ также прослеживается необходимость уважительного отношения к матери: *Птица радуется весне, а младенец матери; Береги матушку, пока по земле ходит, а как ляжет в землю, тогда уже поздно; Одна у человека родная мать, одна у него и Родина; Птица рада весне, а младенец - матери; Кто мать и отца почитает, тот вовеки не погибает.*

2. П «Отношение матери к детям»

Любовь матери неустанна и не подлежит изменениям со временем. Сходное представление матери к детям закреплено в русских и китайских ФЕ.

В русс. яз.: *Всякой матери своё дитя мило; Птица радуется весне, а мать — деткам; Мать при детях, что птица в клетке; Ради деток мать готова себя продать; Жалость матери меры не знает; Материнская забота в огне не горит и в воде не тонет.*

В кит. яз.: *儿行千里母担忧 / Когда сын вдалеке от дома, мать волнуется; 父母恩勤 / Доброта и трудолюбие родителей, воспитывающих детей; 打在儿身, 痛在娘心 / Когда мать бьет сына, у нее болит сердце.*

ПС «Взаимоотношения субъекта 1 и субъекта 2»

П «Взаимоотношения матери и ребёнка»

Любовь и привязанность между матерью и детьми отразилась в следующих ФЕ:

В русс. яз.: *Для матушки ребенок до ста лет дитенок; Всякой матери свое дитя мило; Всякой матери свое дитя мило; Свое дитя и горбато, да мило; Кто деву хвалит? Отец да мать; Дитя худенько, а отцу-матери миленько. В кит. яз.: 母子连心 / Привязанность матери и сына; 母慈子孝 / У любящей матери почтительные дети; 母子亲, 胜似金 / Любовь матери и ребенка дороже золота; 母子分离, 活剥树皮 / Разлучения ребенка с матерью похоже на снятие коры с дерева; 儿女是娘身上的肉 / Сын да дочь – плоть и кровь матери; 孩儿不离娘, 瓜不离秧 / Ребенок не может жить без матери, дыня не может жить без саженца.*

ПС «Субъект по характерному признаку»

П «Особенности характера матери»

В русс. яз.: *Нет такого дружка, как родимая матушка (о дружбе между матерью и детьми); Нет друга нежнее матери; Родных много, а мать роднее всего; Маменька родимая – свеча неугасимая; Сыр калача белее, а мать всех*

друзей милее; Одна у человека родная мать, одна у него и Родина; У кого мать родненька, у того сорочка беленька; С матерью жить - ни горя, ни скуки не знать (надежность, защита); Материнскую доброту десять лошадей не поднимут (абхазская); Материнская ласка конца не знает; Любящая мать – душа семьи и украшение жизни.

В кит. яз.: *慈母爱子, 非为报也 / Мать любит своих детей не для того, чтобы дети сами себе отплатили; 贤妻良母 / Верная супруга и добродетельная мать; 昊天罔极 / Великое небо не знает пределов; 舐犊情深 / Так же ласково, как корова облизывает телёнка (обр. в знач.: безумно любить своих детей); 推燥居湿 / Оставаться в сырости, уступая сухое место [ребёнку] (обр. в знач.: отдавать всё лучшее; материнское самопожертвование); 含辛茹苦 / Отец и мать терпят трудности, воспитывая детей.*

В некоторых пословицах подчеркивается значимость, незаменимость матери для детей: В русс. яз.: *Родную мать никем не заменишь; Без матушки родной и цветы бесцветно цветут; Без матери и солнце не греет; Без матери и отца изба не красна. В кит. яз.: 无娘的藤 – 找不到根 / Плеть без матери – не нашла корня, здесь плеть; 没娘的孩子 —— 无家可归 / Дети без матери — нет крыши над головой.*

ПС «Субъект по его статусу»

П «Статус матери»

Для русских и китайцев мать – это самое святое и дорогое, что есть у человека. В русс. яз.: *Самое ценное и дорогое на свете – это мать и отец (авторитет родителей); Мать при сыне не наследница; Мать при детях, что птица в клетке; Кто матери не послушает — в беду попадет. В кит. яз.: 不忘母训 / Не забывай, чему учила мать; 母命难违 / Трудно послушаться мать; 走遍天下娘好, 吃遍天下盐好 / Соль – самая вкусная, мать – самая хорошая; 好性婆婆不如歹性娘 / Злая мать лучше, чем хорошая свекровь; 门前有车不算富, 家中有娘才算福 / Наличие машины перед домом не считается богатством, а присутствие матери дома считается благополучием.*

ПС «Субъект 2 по характерному признаку субъекта 2»

П «Ребенок по характерному признаку родителя»

Мать часто является первым учителем и самым важным источником знаний для ребёнка. Её слова и поступки в большой степени влияют на формирование развития личности своего ребёнка. Следующие ФЕ показывают важность матери в воспитании детей.

В русс. яз.: *Дети воруют, мать горюет; Матушкин сынок, да батюшкин горбок (это о детях: и баловень, и упрям); дурная мать — дурные дети; Какова матка,*

таковы и детки.

Китайцы считают, что родители должны сначала сами совершенствоваться, работать над собой и показывать пример своим детям и будущим поколениям: *身教胜于言教 / Лучше показать личный пример, чем читать наставления* – важная концепция традиционного китайского семейного воспитания.

В кит. яз.: *有其父必有其子, 有其母必有其女 / Каков отец, таков и сын, какова мать, такова и дочь; 父母正了子易正 / Родители обладают моральными принципами – сын порядочный и честный; 慈母多败儿 / Если мать балует сына, то он вырастет блудным; 教子不严父之过, 教女不周娘之过 / Нестрогое воспитание сына – вина отца, а нестрогое воспитание дочери – вина матери.*

В китайском и русском языках ФЕ отражают схожесть качеств, присущих матери и дочери: В кит. яз.: *狗像狼, 女像娘 / Собака как волк, дочь как мать; 姑娘是母亲的影子 / Дочь – тень матери; 娘勤女不懒 / Мать трудолюбивая, её дочь неленивая; 娘好女好, 苗好米好 / При доброй матери дочь хороша, при хороших всходах рис хорош.* В русс. яз.: *По матери и дочь; Если хочешь узнать, какой будет невеста через много лет, посмотри на ее мать; Шишка от ели недалеко падает; Какова матка, таковы и детки.*

В русском языке слова *мать* (*мама, матушка*) используются для персонификации страны (*напр., Русь — матушка, Родина — мать*), городов (*напр., Москва — матушка*) и других объектов (*напр., Волга-матушка, зима-матушка, «мать – сыра земля», «правда-мать»*), что говорит об особенном отношении русских к этим реалиям.

В китайском языке слово *母亲 мать* также используется в названии страны (*напр., 祖国母亲 / Родина — мать*) и других объектов и явлений (*напр., 母亲河 / Река-Хуанхэ, 大地母亲 / Мать-земля*), что говорит о

глубоких чувствах китайцев к реке Хуанхэ и земле, которые породили китайскую цивилизацию. Кроме того, в китайском языке можно проследить употребление слова *мать* для обозначения аспекта происхождения: *父母国 / Страна матерей и отцов, отечество (по национальности, по происхождению); 父母官 / почтенный начальник (в просторечии — обращение к местному чиновнику), родитель (для народа)*. Это значит, чиновники должны заботиться о людях, как о детях, приносить народу благо.

В русском и китайском языках есть выражение *失败是成功之母 / Поражение – мать успеха*. Это означает, что неудача является основой успеха, люди могут добиться успеха только в том случае, если они умеют извлекать уроки из неудач.

В китайском и русском языках встречаются пословицы, которые несут в себе элемент насмешливости по отношению к человеку, который слишком привязан к матери. В русс. яз.: *Мамынькина дочка; Мамынькин сынок*; В кит. яз.: *妈宝男 / Мамынькин сынок (о мужчине)*.

Заключение

Результаты проведённого пропозиционального анализа фразеологических единиц фрейма «мать – дети» позволяют сделать вывод о том, что в китайской и русской языковых картинах мира концептуально-семантические направления оценки статуса, качеств характера матери и взаимоотношений между матерью и детьми, концепции воспитания матери к детям и методы воспитания в большой степени сходны, но есть и национально-культурные особенности в наполнении пропозиций. В качестве перспектив дальнейшего исследования заявленной проблематики можно назвать расширение списка исследуемых фреймов для выявления общих и уникальных черт языковых картин мира русских и китайцев.

ЛИТЕРАТУРА

1. Араева Л.А., Адамовская В.А. Языковая картина мира китайцев: на материале фрейма «семейство бобовых» // Вестник Кыргызско-Российского Славянского университета. Бишкек: Изд-во Кыргызско-Российского Славянского университета, 2017. № 9.
2. Го Л., Ли С.И. Пропозиционально-фреймовая организация фразеологизмов в языковой картине мира русских и китайцев (на материале фрейма «брат») // Современные исследования социальных проблем. Красноярск: ООО «Научно-инновационный центр», 2021. Т. 13. № 1–2.
3. Го Л., Ли С.И. Репрезентация семейных отношений в русской и китайской паремиологической картине мира (на материале фрейма «родители-дети») // Современные исследования социальных проблем. 2023. Т. 15, № 4–2.
4. Кубрякова Е.С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / отв. ред. Б.А. Серебренников. Москва: Наука, 1988.
5. 现代汉语大词典. 上海: 上海辞书出版社, 2009 (Большой словарь китайского языка. Шанхай: Шанхайское издательство словарей, 2009).
6. 汉语成语大词典 / 湖北大学古籍研究所编. 北京, 2019 (Словарь китайских идиом / под ред. Научно-исследовательского института древней литературы Хубэйского университета. Пекин, 2019).

© Го Лихун (guolihong2477@126.com), Ли Станислав Игоревич (li.stanislav999@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЗАИМСТВОВАННЫЕ РУССКИЕ СЛОВА, УКОРЕНИВШИЕСЯ В ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКЕ

Гули заде Рухангиз Надыровна

Доцент, Университет имени Шахида Бехешти,

Тегеран, Иран

r_gholizadeh@sbu.ac.ir

RUSSIAN LOANWORDS ROOTED IN PERSIAN

Gholizadeh Roohangiz Nadyrovna

Summary: The purpose of this study is a detailed analysis of borrowed Russian lexical units that have taken root in the Persian language, including the study of phonetic derivation, morphological and semantic transformations within the framework of cultural and historical relationships between the two countries.

The scientific novelty of the study lies in the systematic analysis and classification of lexical borrowings of the Russian language in the Persian language, which will make it possible to determine both lexical changes and to better understand cultural interaction and linguistic contacts between countries. Through the results of this study, we can understand the importance and results of these borrowings, as well as the cultural consequences of these exchanges.

Keywords: language, borrowing, Russian, Persian, etymology, typology.

Аннотация: **Целью** настоящего исследования является подробный анализ заимствованных русских лексических единиц, которые укоренились в персидском языке, в том числе исследование фонетической деривации, морфологических и семантических трансформаций в рамках культурных и исторических взаимосвязей между двумя странами. **Научная новизна** исследования состоит в систематическом анализе и классификации лексических заимствований русского языка в персидском языке, что представит возможным определить как лексические изменения, так и глубже понимать культурное взаимодействие и лингвистические контакты между странами. Благодаря **результатам** этого исследования мы можем понять важность и результаты этих заимствований, а также культурные последствия этих обменов.

Ключевые слова: язык, заимствование, русский, персидский, этимология, типология.

Введение

Актуальность исследования заимствованных лексических единиц русского языка в персидском языке обусловлена усиливающимся вниманием к языковому взаимодействию между разными культурами, в том числе в историческом аспекте и современных взаимодействиях рассматриваемых стран. В контексте глобализации и культурного диалога исследование заимствований способствует пониманию, как языки интегрируются, а также влияют друг на друга. Наряду с этим, данные исследования способствуют расширению кругозора не только о культурных аспектах, социальных аспектах, но и исторических контекстах взаимодействия Ирана и России.

Задачи исследования

- выявить и классифицировать заимствованные лексические единицы русского языка в персидском языке по конкретным лексическим группам;
- проанализировать фонетическую деривацию, морфологические особенности и семантическую трансформацию заимствованной лексики;
- определить влияние заимствованной лексики русского языка на персидскую культуру, а также роль в межкультурном диалоге;

Методы исследования

- сопоставление русских лексических единиц и персидских лексических единиц для определения фонетических и морфологических конверсий;
- контекстуальный анализ персидских текстов для определения контекста употребления заимствованной лексики;
- метод исторического анализа различных документов и научных публикаций для осмысления контекста заимствованной лексики.

Теоретической базой исследования послужили научные работы по сравнительно-сопоставительной лексикологии, а также теории заимствования, социолингвистики, проведенные исследования по истории двух языков (русского языка и персидского).

Практическая значимость данного исследования состоит в том, что:

- полученные результаты могут применяться для составления словарей и составления справочников заимствований лексических единиц русского языка в персидском языке;
- проведенное исследование может являться основой для разработки учебных курсов по изучению языка и культурному взаимодействию двух стран;

— определение взаимосвязей может применяться в межкультурных учебных программах, которые направлены на укрепление взаимосвязей между Ираном и Россией.

Языковая система – одна из самых сложных систем, с которой человек сталкивается на протяжении всей своей жизни. Это означает, что человек может создавать бесчисленные предложения и использовать их в различных ситуациях с небольшим количеством лингвистических правил и ограниченным количеством слов, которые у него в голове, которые составляют часть его знаний или лингвистические способности слышать и понимать предложения, создаваемые им или другим оратором. Очевидно, что эта сложная система имеет свои особенности, которые отличают ее от других взглядов на человеческое общение и ставят ее в превосходящее положение. Среди этих особенностей можно отметить процесс «языковых изменений». Смысл этого процесса в том, что различные части языка, такие как фонетическая или лексическая часть и даже синтаксическая часть, претерпевают изменения в языке. Слова персидского языка являются отражением явлений и материальных и моральных элементов культуры общества носителей этого языка. При создании категории или культурных элементов к ней добавляется слово, а при удалении культурного элемента эквивалентное слово на фарси также будет потеряно. Поэтому влияние социальных и культурных факторов на эволюцию языка неизбежно. Во многих случаях носители персидского языка для решения вышесказанной проблемы обращаются к другим языкам, а при необходимости, чтобы восполнить лексические пробелы, вставляют в свою речь слова из других языков. Это явление называется «языковым заимствованием». Лингвистическое заимствование означает перенос некоторых языковых элементов, особенно слов, из одного языка в другой. Наиболее распространённым видом заимствований является словарное заимствование, которое чаще всего используется как решение для названия культурно-заимствованных явлений, то есть при попадании в язык нового материального или нематериального явления возникает и необходимость дать ему название.

Основные результаты

1. Лингвистическое заимствование

Сегодня персидский язык представлен большим количеством слов, особенно из европейских языков, и почти во всех используемых нами предложениях можно найти следы хотя бы нескольких иностранных слов. Между тем возникает вопрос. Так может ли заимствование слов из других иностранных языков и широкое их использование в научных и специальных текстах и даже в повседневных разговорах помочь нынешнему

положению персидского языка или нет? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо лучше понять феномен заимствований и принять во внимание все его аспекты и измерения, а также различные факторы, которые могут привести к возникновению этого явления в персидском языке. Совершенно очевидно, что все более широкое и необоснованное употребление иностранных слов в персидском языке может поставить под угрозу оригинальность и богатство этих языков и особенно вселить в сознание общественности веру в то, что персидский язык неспособен обеспечивать научные и специализированные понятия, и мы все еще вынуждены использовать в языке иностранные слова. Но следует отметить, что заимствование лексических элементов из других языков – явление естественное и почти все языки мира по-разному заимствуют слова из других языков и при необходимости добавляют их в свой список слов. Данное явление не структурная слабость заимствованного языка или превосходство заимствующего языка.

2. Причины явления заимствования

2.1 Необходимость использования заимствованных слов в языке получателя. Сегодня Иран находится на пороге роста и развития, и специалисты продвигаются по пути к самообеспеченности во всех научных и промышленных областях. Между тем неизбежно приходится иметь дело с набором технических и специализированных слов, часто встречающихся в иностранных языках.

2.2 Вмешательство и различные социальные и культурные отношения между человеческими общностями, когда люди, говорящие на разных языках и по разным историческим, политическим, культурным или даже военным причинам, соприкасаются друг с другом, перенос языковых элементов из одного общества в другое и наоборот будет неизбежно.

Сегодня, с развитием коммуникационных технологий, человеческое общество подвергается все большему и большему контакту друг с другом, а благодаря различным торговым, политическим и культурным связям их языки также находятся в тесном контакте друг с другом и всегда влияют друг на друга. Это явление всегда происходило в разных периодах для человеческих языков и влияние разных культур человеческих обществ друг на друга стало причиной проникновения иностранных заимствований в эти языки.

3. Взаимодействие русского и персидского языков

В определении о языке сказано: любой знак, который можно использовать для передачи состояний или значений в уме одного человека другому, называется

языком. Персидский и русский язык и литература имеют много общего, несмотря на их различия и специализированные особенности. Русский язык относится к категории славянских языков, которые вместе с персидским языком относятся к категории индоевропейских языков. Встреча иранцев и славян восходит к началу первого тысячелетия до нашей эры. Славянский народ во взаимодействии со скифами и, возможно, индо-арийцами при реке Дарья, нынешней Европе, впитал в себя элементы иранских народов, которым принадлежит язык. Отношения между Ираном и Россией имели различные последствия, в том числе политические, экономические, социальные, религиозные, а также культурные последствия, что является одним из наиболее важных видов эффективности в этой области, культурного принятия (Джаханбин, стр. 183).

Природно-географическое положение Каспийского моря издавна было известно не только иранцам, но и иностранным народам, даже наиболее удаленным от берегов Ирана (русским), и они приплывали к этим берегам для торговли и экспорта товаров из этого региона в другие регионы Азии. С тех пор они планировали вторгнуться и оккупировать его. В период Петра Великого это стало более быстрым и организованным и вызвало частые нападения на берега Каспийского моря. С возвышением династии Каджаров, а также с появлением совместных отношений и поездками в Россию, русские слова постепенно вводились в персидский язык. Конечно, связь с русскими восходит к более древней эпохе, но в период Сефевидов, с 5 перемещением илькийцев, т.е. послов, эти контакты между Ираном и Россией усилились, и к этому времени относятся первые русские заимствования, попавшие в персидский язык. Количество заимствованных русских слов в разных источниках и по разным документам неодинаково. По данным независимого исследования, количество заимствованных слов, зафиксированных в однотомном персидском словаре Амида, составляет 37 слов, количество русских заимствованных слов в 16-томном персидском словаре Деходы – 80 слов, а в шести томном персидском словаре Мойна – 85 слов.

Процесс лексического заимствования – один из способов расширения и обогащения языков и диалектов. Этот процесс обычно рассматривается в отношениях между стандартными языками, при этом диалекты подмножества стандартных языков могут также заимствовать лексику непосредственно из других языков; подобный процесс можно увидеть, в том числе, между иранскими диалектами Каспийского моря и русским языком. Провинции Гилян и Мазандаран в силу своей близости к русскоязычным землям, по сравнению с другими диалектами Ирана и персидским языком, имели более обширную языковую связь с русским языком, и по

этой причине число Русских слов в них гораздо больше, чем в других диалектах (Голкар и др., с. 68). В этой части мы попытаемся рассмотреть русские слова, присутствующие в языке жителей провинций Гилян и Мазандаран. Для этого мы сначала исследуем русские слова, входящие в стандартный персидский язык этих провинций, а затем русские слова, входящие в местные диалекты этих провинций.

4. Русские слова в Гилякском диалекте

Отношения между жителями Гиляна (Гилян (в древности Дайлам — один из 31 остана Ирана). Гилян находится на юго-западном побережье Каспийского моря, к западу от остана Мазендеран, к востоку от остана Ардебиль, к северу от остана Зенджан и Казвин. На севере остан Гилян граничит с Азербайджанской Республикой.) и гражданами России, а также поездки в Россию и обратно, открытие консульства в Реште (Решт — город в Иране, центр провинции (остана) Гилян. Население — немногим более 620 000 жителей. Расположен на равнине к югу от Каспийского моря.) познакомили жителей этого региона с русским языком, так что Захир ал-Дуле, посетивший этот регион, в середине каджарского периода указывал: «Общая ситуация здесь сильно изменилась, большинство ее жителей — русские. Что касается слов, то два слова из десяти — русские (Панахи, Шейхан, стр. 2).

Наличие русских слов в диалекте Гиляки подтверждает правоту этого утверждения, эти слова есть не только в диалекте Гиляки, но и в персидском языке. Русские названия использовались, в том числе, после строительства дороги Анзали - Тегеран, станции, которые были построены, и были для сбора оплаты за проезд, были названы русскими именами (Панахи, Шихан, стр. 3). Политические и экономические связи России с Ираном, получение многочисленных экономических и торговых уступок от каджарских царей, также были одной из причин близости и тесного родства русского языка с персидским языком и гилякским диалектом. Среди них строительство дороги «Шусе», которая была построена на русские финансовые средства, соединила приграничные города России с многонаселёнными центрами Ирана.

Поэтому жители Гиляна и особенно Решта имели тесные торговые и культурные связи с российским регионом и Кавказом, и его подданными, даже некоторые жители Гиляна стали подданными России после открытия российского консульства в Реште, и все эти связи показателями необходимости владения русским языком и привели к проникновению русских слов и терминов в диалекте Гиляки. Конечно, следует отметить, что это влияние, называемое языковым заимствованием, пред-

ставляет собой общий процесс, протекающий в разных частях языка по-разному. С этой точки зрения языковые заимствования подразделяются на лексические, фонологические и грамматические типы (Панахи, Шейхан, с. 3).

Таблица 1.

Русские слова, встречающиеся в диалекте Гиляки.

Персидское значение	Произношение на персидском языке	Русское слово	Персидское слово
Стекланная банка	Abooshko	Окошко	آبوشكا
Монета русского императора	Imperial	Имперьял	ايمپريال
Русский язык	Orusi	Русский	اوروسى
Русская курица	Orusi Moorgh	Курица	اوروس مورغ
Россия	Orusiya	Россия	اوروسيه
Стул	Istool	Стул	ايستول
Маленький корабль	Barkas	Баркас	باركاز
Оловянная банка	Banka	Банка	بانكا
Вид лодки	Lodka	Лодка	لوتكا
Старинное измерение	Put	Фут	پوت
Помидор	Pamador	Помидор	پامادور
Пароход	Parakhut	Пароход	پراخوت
Богач/Барин	Khuzin	Хозяин	خوزين
Женский велосипед	Damskiy	Дамский	دامسكى
Закон	Zakon	Закон	زاكون
Солдат	Saldat	Солдат	سالدات
Подсолнечные семечки	Simichki	Семечки	سيمىچكى

5. Русские слова в Мазандаранском диалекте

Русские слова в мазандаранском диалекте можно разделить на несколько категорий:

- Некоторые из этих слов не характерны для диалекта Мазандарани и используются или использовались также в стандартном персидском языке (иногда с некоторой фонетической трансформацией). Среди этих слов можно отметить следующие:

щие:

(Ардал = констебль), (Ашкаф = шкаф), (Банкэ = стеклянный сосуд с широким горлом), (Петерпот = Петербург), (Горшок = старая единица измерения веса, эквивалентная 38,16 кг), (Чатфар = Чатур, Четул, единица измерения жидкости, эквивалентная 125 миллилитрам), (кисть = счеты), (кожа = чемодан), (чугун = чугун), (хамут = часть приспособления для животных, помещаемая на спину) и ...

- Другая группа русских слов, входящая в мазандаранский диалект, включает слова, не мазандаранский диалект непосредственно из русского языка.

Таблица 2.

Подборка русских слов, введенных в мазнийский диалект.

Персидское значение	Персидское произношение	Русское слово	Персидское слово
Окно	Abeshke	Окошко	آبشكه
Осетровая рыба	Asetra	Осетр	آسترا
Аптека	Aftek	Аптека	آفتكى
Спички	Espeshke	Спички	اسپشكه
Стул	Osdol	Стул	اسدل
Самолёт	Balon	Балон	بالن
Ботинки	Bot	Боты	بت
Маленькая комната	Butka	Будка	بتكه (بتكا)
Ведро	Bedre	Ведро	بدره
Хлеб	Bulke	Булка	بولكه
Сигареты	Pabloos	Папиросы	پابلوس
Пароход	Perakhoot	Пароход	پراخوت
Мешок	Turka	Сетка	توركا
Светильник	Cheragh sootke	Светильник	چراغ سوتكه
Краска	Chernel	Чернило	چرنل
Рыба утка	Choka	Щука	چكا

Персидское значение	Персидское произношение	Русское слово	Персидское слово
Утка	Khetka	Утка	ختکا
Каспийское море	Khvalinske more	Хвалинское море	خاوالینسک مره
Лук и стрела	Rezin	Резина	رزین
Вид птиц	Zyak	Зяблик	زیاک
Свисток	Spistak	Свисток	سپیستاک ا
Маленькая рыбка	Seloodka	Селёдка	سلودکا
Семечки	Semeshke	Семечки	سمشکه
Северюга	Siluke	Северюга	سیلوه
Сейчас	Sichas	Сейчас	سی چاس
Щетка	Shot	Щетка	شت
Шарф	Sharaf	Шарф	شرف
Вид хлеба	Galach	Куличь	گالچ
Калоши	Kalosh	Калоши	کلوش
Капитан	Loosman	Лоцьман	لوسمان
Механик	Mekhanik	Механик	مخنیک
Монета	Manat	Монета	منات
Маленькая птичка	Michka	Синица	میچکا
Насос	Nasos	Насос	ناسوز
Нитки	Netke	Нитки	نتکه
Ящик	Yashik	Ящик	یاشیک

Теперь, после краткого пояснения о заимствовании слов, необходимости и факторах создания этого явления, мы обсудим примеры из этой области. Для этого мы рассмотрим русские слова, входящие в состав персидского языка, а затем персидские слова, входящие в состав русского языка.

Таблица 3.

Слова машинного производства.

Персидское значение слова	Персидское произношение	Русское слово	Корень слова	Персидское слово
Автоматическая машина	Aftoomat	Машина автомат	Русский	آفتومات
Бак машины	Bak	Бак	Русский	باک
Холст	Berzent	Бризент	Русский	برزنت
Катиться	Buksovat	Буксовать	Русский	بکسوات
Буксировка	Buksel	Буксировать	Русский	بکسل
Бензин	Benzin	Бензин	Русский	بنزین
Полуось автомобиля	Polus	Полуось	Русский	پلوس
Тормоз машины	Tormoz	Тормоз	Русский	ترمز
Винтовая канавка	Rezve	Резба	Русский	رزوه
Сосать	Sasat	Сасат	Русский	ساسات
Резина	Lastik	Шина	Русский	الستیک
Тормозная колодка	Lent	Лента	Русский	لنت

Таблица 4.

Еда.

Персидское значение слова	Персидское произношение	Русское слово	Корень слова	Персидское слово
Клецка	Pirashki	Пирожки	Русский	پیراشکی
Тосты (хлеб)	Sukhari	Сухари	Русский	سوخاری
Колбаса	Kalbasa	Колбаса	Русский	کالباس
Вермишель	Vermishel	Вермишель	Русский	ورمیشل

Таблица 5.

Одежда.

Персидское значение слова	Персидское произношение	Русское слово	Корень слова	Персидское слово
Кудри	Bigudi	Бигуди	Русский	بیگودی
Галлеш	Galosh	Калоши	Русский	گالش
Верхняя одежда	Kapshen	Куртка	Русский	کاپشن

Таблица 6.

Разные слова.

Персидское значение слова	Персидское произношение	Русское слово	Корень слова	Персидское слово
Каляска	Kaleske	Коляска	Русский	کالسکه

Персидское значение слова	Персидское произношение	Русское слово	Корень слова	Персидское слово
Ёмкость для питья воды	Estekan	Стакан	Русский	استكان
Бумажные деньги	Eskenas	Ассигнация	Русский	اسكناس
Банка	Banke	Банка	Русский	بانکه
Бочка	Boshke	Бочка	Русский	بشکه
Ёмкость для еды	Pors	Плоская тарелка	Русский	پرس
Щеты	Chortke	Щеты	Русский	چرتکه
ЧугунЩе	Chodan	Чугун	Русский	چدن
Дрожжи	Doroshke	Дрожжи	Русский	درشکه
Сахарин	Sakharin	Сахарин	Русский	ساخارین
Самовар	Samavar	Самовар	Русский	سماور
Создавать звуки	Shamate	Шуметь	Русский	شماته

Несомненно, языковые обмены всегда были двусторонними. Потому что отношения между странами тоже были двусторонними и если слово из русского языка вошло в персидский язык, то несомненно и персидское слово также вошло в русский язык по необходимости или в результате многих других факторов.

Вот несколько примеров этих слов:

В некоторых случаях в лексикологии наблюдается явление, называемое возвратным словесным заимствованием.

Это явление возникает тогда, когда слово переносится из одного языка в другой как заимствованное и через некоторое время то же самое слово с небольшим изменением в языке оригинала или из других языков, заимствовавших это слово, становится заимствованным. Чтобы лучше понять эту статью, приведем пример. Слово, означает «стекло», происходит от древнеперсидского слова «душнган/душнгани», что означает «чаша для вина». В XVIII и XIX веках иранцы взяли это слово из русского и изменили его на эстекан (Гионашвили, с. 64).

По этому поводу Али Ашраф Садеги, исследуя русские слова на фарси и историю их появления, пишет: Стикан представляет собой круглый деревянный контейнер для извлечения пуль изнутри пушки. Но это слово произошло от русского слова «стакан», что означает «стакан для питья», и это то же самое, что сегодня используется как «стакан».

Заключение

Таким образом, мы приходим к следующим выводам. Наши человеческие взаимодействия и коммуникации между обществами всегда вызывают изменения и последствия, в стране происхождения и назначения этого слова в зависимости от типа потребностей и типа особых отношений. Несомненно, степень освоения и влияния языка, а также его постоянство во времени напрямую связаны с тем, как язык используется и отвечает вербальным потребностям и психологическому принятию принимающего общества.

Точно так же с уменьшением влияния и наличием влиятельных факторов иногда некоторые слова, которые использовались в определенный период времени, постепенно исчезали или окончательно удалялись или заменялись новыми словами.

Со временем персидский язык открыл путь для проникновения русских заимствований из-за военной конфронтации и слабых экономических связей, а также соседства Ирана и России в период Сефевидов. Но в период Каджара, с расширением политических отношений, и влияние и присутствие России, русские слова были введены в персидский язык больше в отрасли промышленности и культуры.

Диаспора слов, привнесенных в местные диалекты персидского языка, также указывает на то, что большинство слов, привнесенных из русского языка в персидский язык, находится в северных районах Ирана, особенно в провинциях Гилян и Мазандаран, что возможно из-за географической близости и ходу исторических обменов и взаимодействий. Понятно и не ожидается, что эти слова будут популярны в других регионах Ирана, таких как Систан и Белуджистан, или на юге страны.

Важным моментом при этом является то, что вхождение русских слов в два основных диалекта персидского языка с трудом распространяется при их оригинальном произношении и манере выражения, и постепенно с течением времени иногда даются слоговые и фонетические изменения или сочетаются со словами другого языка. Естественно, что каждое слово меняет свой облик, как только попадает в другой язык, и приспособляется к фонетическим, грамматическим и семантическим особенностям и правилам изучаемого языка.

Наконец, из-за быстрых изменений в современном обществе слова приобретают силу в зависимости от их использования и повседневного использования. Иногда слова, введенные в основной язык в условный период времени и в другой период, автоматически удаляются из-за отсутствия необходимости и функциональности

или заменяются другими словами.

Рассмотрев приведенные слова в вышесказанных таблицах примеры русских заимствований, автор пришел к выводу, что большинство этих заимствований сегодня практически устарели из-за частой неэффективности дискурса новых поколений и замены их новыми словами и данные слова постепенно растворяются или стано-

вятся эндемичными.

В **результате**, по мнению автора, процесс заимствования из других языков не является негативным явлением и, если его использовать осознанно, считается инструментом развития родного языка каждого народа и его обогащения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анвари, Хасан. «Великая культура речи». Издательство «Соханн», Тегеран, 2002 г., Том 5.
2. Батени, Мохаммадреза. «Язык и мышление (сборник статей по лингвистике)». Публикация Фарханге Моасер, Тегеран, 1369 г.
3. Джаханбин, Эсмаил. Мехдави, Сейед Бисмилла. «Культурные последствия владычества Советской России в Азербайджане», 14-е издание. Специализированный ежеквартальный журнал «Сохан Тарих», Кум, 2011.
4. Хакшенас, Мохаммед Али. «Заимствование и его лексико-морфологические последствия, персидский язык, язык науки (сборник лекций второго семинара по персидской письменности)». Академический издательский центр, Тегеран, 1986, стр.129-135.
5. Панахи, Аббас. Шихан, Нагар, «Влияние русского языка на персидский язык и диалект гилки», 11-е издание, конференция: Заседание Иранской ассоциации содействия развитию персидского языка и литературы, Тегеран, 2015 г.
6. Голкар, Абтин. Ахмади, Мэрила. Агаи Резаи, Моханна. «Обзор русских слов в мазандаранском диалекте». Том 1, номер 2, Осень и зима, Лингвистические исследования на иностранных языках, Тегеран, стр. 67–79, 2010 г.
7. Гионашвили, Джамшид «Грузино-ирановедение (сборник статей)». Тбилиси-Иран, 1997 г.
8. Деххода, Али Акбар. «Словарь Дехходы». Словарный институт Деххода, Тегеран, 1985 г.
9. Мадаини Аввал, Али. «Лексикография русского языка». Организация по изучению и составлению университетских книг по гуманитарным наукам (Самт), Тегеран, 2011 г.
10. Мойн, Мохаммед. «Персидская культура». Том 6, Публикации Амира Кабира, Тегеран, 1983 г.
11. Насири Ашрафи, Джахангир. «Словарь слов Табари». Том 5, Публикации Ахья Китаб, Тегеран, 2001 г.
12. Яздан Панах Лемуки, Тайар. «История древнего Мазендарана», Издательство «Чешме», Тегеран, 2005 г.

© Гули заде Рухангиз Надыровна (r_gholizadeh@sbu.ac.ir).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СТРАТЕГИЯ ДИСКРЕДИТАЦИИ В ПРЕДВЫБОРНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРЕЗИДЕНТСКИХ ДЕБАТОВ В США В 2024 ГОДУ)

DISCREDITATION STRATEGY IN THE PRE-ELECTION POLITICAL DISCOURSE (BASED ON THE 2024 UNITED STATES PRESIDENTIAL DEBATES)

**I. Dyachenko
T. Koroleva
O. Petrukhina**

Summary: The paper investigates communicative strategy of discreditation in pre-election political discourse. The material of the study includes 2024 pre-election debates speeches of D. Trump and J. Biden. The analysis showed that communicative strategy of discreditation in pre-election discourse is implemented by means of the following tactics – accusation tactics, insult tactics, tactics of negative prognostication, tactics of opponent anti-image formation. All tactics used are mainly implemented on the language level by lexical units with negative connotation.

Keywords: political discourse, pre-election discourse, pre-election debates, discreditation strategy, accusation tactics, insult tactics, tactics of negative prognostication, tactics of opponent anti-image formation.

Дьяченко Ирина Александровна

Кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», (г. Абакан) dialex09@mail.ru

Королева Татьяна Александровна

Кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», (г. Абакан) korolyeva@mail.ru

Петрухина Оксана Петровна

Кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», (г. Абакан) Petrukhina1@yandex.ru

Аннотация: В статье представлен анализ коммуникативной стратегии дискредитации в предвыборном политическом дискурсе. Материалом проведенного исследования являются тексты предвыборных теледебатов кандидатов на пост президента США в 2024 году. Результаты исследования свидетельствуют о том, что реализация стратегии дискредитации в рамках предвыборного политического дискурса осуществляется с помощью следующих тактик: тактика обвинения, тактика оскорбления, тактика негативного прогнозирования и тактика создания антиимиджевого образа оппонента. Все используемые тактики на языковом уровне в основном реализуются лексемами с отрицательной коннотацией.

Ключевые слова: политический дискурс, предвыборный дискурс, предвыборные дебаты, стратегия дискредитация, тактика обвинения, тактика оскорбления, тактика негативного прогнозирования, тактика создания антиимиджевого образа оппонента.

Предвыборный дискурс является объект исследования многих современных наук, в том числе и лингвистики. Это связано в первую очередь с тем, что в современном обществе предвыборные кампании приобретают широкие масштабы и оказывают значительное влияние на формирование общественного мнения.

В рамках лингвистических исследований, посвященных политическому дискурсу в целом, и предвыборному дискурсу в частности, особо актуальными становятся вопросы выявления и описания языковых средств, речевых стратегий и тактик, используемых политиками в своих предвыборных выступлениях, дебатах.

Цель настоящего исследования – рассмотреть стратегию дискредитации и описать тактики ее реализации в ходе предвыборных президентских дебатов Д. Трампа и

Дж. Байдена в 2024 году.

Коммуникативная стратегия дискредитации является одной из ключевых в предвыборном дискурсе. Она представляет собой целенаправленное использование говорящим таких языковых приемов, которые способствуют формированию негативного образа оппонента, с целью подорвать его авторитет, унижить, очернить в глазах аудитории.

Стратегия дискредитации реализуется посредством различных тактик. Так, в своей работе О.Н. Паршина рассматривает тактики обвинения и оскорбления [3]. В работах О.С. Иссерс выделяются такие дискредитирующие тактики как обвинение, оскорбление и издевка [2]. В монографии Н.Б. Руженцевой представлен целый ряд дискредитирующих тактик, среди которых универсаль-

ные тактические схемы, прямые тактики эмоционального воздействия, прямые социально ориентированные тактики, прямые тактики перепрограммирования, косвенные тактики [4].

Результаты анализа текстов предвыборных дебатов кандидатов на пост президента США в 2024 году показали, что стратегия дискредитации реализуются преимущественно за счет тактик обвинения, оскорбления, негативного прогнозирования и тактики создания антиимиджевого образа соперника. Рассмотрим подробнее каждую из них.

Тактика обвинения заключается в приписывании своему оппоненту отрицательных действий, качеств, поступков, имеющих негативные последствия в настоящем.

На протяжении всего своего выступления Д.Трамп неоднократно обвиняет Дж. Байдена в том, что он ослабил миграционную политику США. В результате чего в стране имеют место нападения на женщин со стороны иммигрантов. Рассмотрим следующий фрагмент выступления:

(1) There have been many young women murdered by the same people he allows to come across our border. We have a border that's the most dangerous place anywhere in the world – considered the most dangerous place anywhere in the world. And he opened it up, and these killers are coming into our country, and they are raping and killing women. And it's a terrible thing [5].

В данном фрагменте дискурса тактика обвинения осуществляется через описание негативных последствий, к которым привела миграционная политика Дж. Байдена: *many young women murdered* (убито много молодых женщин), *these killers are coming into our country* (эти убийцы въезжают в нашу страну), *they are raping and killing women* (они насилуют и убивают женщин). Наблюдается использование лексических единиц с семантикой насилия и убийства (*murdered, killers, killing, raping*). Рече воздействующий потенциал такой лексики направлен на то, чтобы сформировать негативные эмоции страха и тревоги и связать их в сознании слушающих с политическими решениями Дж. Байдена.

Прилагательное *terrible* с резко отрицательной семантикой в сочетании – *it's a terrible thing* (Это ужасно) подчеркивает потрясение Д. Трампа происходящими последствиями, ужас происходящих событий, причиной которых является тот факт, что Дж. Байден открыл границу – *he opened it up*.

(2) And because of his ridiculous, insane, and very stupid policies, people are coming in and they're killing our citizens at a level that we've never seen. We call it migrant crime. I call it Biden migrant crime [5].

В примере (2) тактика обвинения осуществляется

через отрицательную оценку деятельности оппонента – *because of his ridiculous, insane and very stupid policies* (из-за его нелепой, абсурдной и очень глупой политики). Использование качественных прилагательных (*ridiculous, insane, stupid*), выражающих негативную характеристику, способствует формированию в сознании избирателей образа Дж. Байдена как некомпетентного и неэффективного руководителя.

Далее, адресат снова говорит о негативных последствиях, вызванных миграционной реформой Дж. Байдена – *they're killing our citizens* (они убивают наших граждан). И именуется эти последствия – *Biden migrant crime* (миграционная преступность Байдена). Используя данную фразу, Д. Трамп фактически обвиняет своего оппонента в совершении преступления.

В анализируемых дебатах тактика обвинения имеет двунаправленный характер. Дж. Байден также использует данную тактику против своего оппонента:

(3) The only terrorist who has done anything crossing the border is one who came along and killed three in his administration, killed an al-Qaida person in his administration, killed three American soldiers, killed three American soldiers. That's the only terrorist that's there [5].

В данном примере речевой акт обвинения строится с использованием параллельных синтаксических конструкций в сочетании с лексическим повтором: *killed three in his administration, killed an al-Qaida person in his administration, killed three American soldiers, killed three American soldiers*. Такая комбинация риторических приемов является весьма эффективной в плане воздействия. Параллельные синтаксические конструкции придают эмоциональную экспрессивность высказыванию, делают его более убедительным. Использование лексического повтора оказывает эмоциональное воздействие посредством логического выделения того компонента высказывания, к которому говорящий хочет привлечь особое внимание слушающего.

Кроме того, в данном фрагменте дискурса происходит использование кольцевого повтора. В начале и в конце своего высказывания говорящий использует номинацию с отрицательной семантикой – *terrorist*, подражая своему политическому противнику. Использование кольцевого повтора в данном случае помогает говорящему заострить особое внимание избирателей на необходимой для него информации.

Необходимо отметить, что все рассматриваемые нами речевые акты обвинения не могут быть ни доказаны, ни опровергнуты. Лингвистический анализ не позволяет соотносить их с реальной референтной ситуацией.

В следующем фрагменте своего выступления Д. Трамп продолжает обвинять Дж. Байдена в его ми-

грационной политике, акцентируя внимание на последствиях, к которым привела эта политика.

(4) Well, he's right: He did beat Medicaid (ph). He beat it to death. And he's destroying Medicare, because all these people are coming in, they're putting them on Medicare, they're putting them on Social Security. They're going to destroy Social Security.

This man is going to single-handedly destroy Social Security. These millions and millions of people coming in, they're trying to put them on Social Security. He will wipe out Social Security. He will wipe out Medicare. So, he was right in the way he finished that sentence, and it's a shame.

What this man has done is absolutely criminal [5].

В данном фрагменте Д.Трамп обвиняет своего оппонента в том, что он разрушил государственную программу медицинской помощи Medicaid – He did beat Medicaid, и в данный момент разрушает программу Medicare – And he's destroying Medicare.

Тактика обвинения осуществляется через отрицательную оценку деятельности оппонента с помощью использования лексических единиц – beat, destroy, которые эксплицируют сферу разрушения, уничтожения чего-либо. Для усиления эмоционального воздействия на слушающего происходит метафорическое использование фразы beat to death (He beat it to death), которая помогает подчеркнуть то, что программа была разрушена с особой жестокостью и навсегда.

В данном примере мы также наблюдаем использование **тактики негативного прогнозирования**. Негативное прогнозирование подразумевает под собой презентацию вероятного сценария развития событий или вероятного исхода какой-либо ситуации в будущем с целью формирования у слушающего опасений, страха, ожидания худшего.

В анализируемом примере языковыми маркерами тактики негативного прогнозирования являются глаголы в форме будущего времени (will wipe out) и высказывания с конструкцией to be going to (is going to destroy), указывающей на то, что событие произойдет с большой вероятностью. Семантика глаголов отражает негативные события, которые произойдут – destroy Social Security, wipe out Social Security, wipe out Medicare.

Рассмотрим еще один пример, в котором снова происходит сочетание тактики обвинения с тактикой негативного прогнозирования.

(5) We're a failing nation right now. We're a seriously failing nation. And we're a failing nation because of him.

His policies are so bad. His military policies are insane. They're insane.

These are wars that will never end with him. He will drive us into World War Three and we're closer to World War Three

than anybody can imagine. We are very, very close to World War Three, and he's driving us there [5].

В первой части высказывания Д. Трамп обвиняет Дж. Байдена в том, что из-за него США в данный момент являются слабеющим государством – we're a failing nation because of him.

Тактика обвинения в данном примере осуществляется с элементами упрека и критики. Д. Трамп приводит критическую характеристику политической деятельности Дж. Байдена, используя негативно оценочные прилагательные – bad, insane.

Далее на основании сказанного, происходит прогноз негативных событий – wars will never end with him, he will drive us into World War Three.

Отметим, что моделирование будущих негативных событий в высказываниях (4) и (5) можно рассматривать как имплицитное убеждение адресата поступить наиболее целесообразным, по мнению адресанта образом, а именно голосовать на выборах против Дж. Байдена.

По мнению исследователей, «прогнозирование политиками развития событий бывает более убедительным, когда в высказывании указывается обусловленность перспективы определенными факторами» [3, с. 105]. Рассмотрим это на примере следующего высказывания Д. Трампа:

(6) If he wins this election, our country doesn't have a chance. Not even a chance of coming out of this rut. We probably won't have a country left anymore. That's how bad it is. He is the worst in history by far [5].

В данном высказывании негативный прогноз имеет обусловленность, которая выражается эксплицитно условным предложением с союзом if – If he wins this election ... (Если он победит на этих выборах ...). Обусловленность негативных последствий подразумевает то, что есть способ их избежать, а именно голосовать против Дж. Байдена. В противном случае произойдут весьма плачевные события: у страны не будет даже шанса выбраться из «колеи», скорее всего у американского народа совсем не останется страны. Здесь негативный прогноз подкрепляется модальным словом probably с семантикой вероятности.

Тактика оскорбления направлена на унижение чести и достоинства оппонента, принижение его действий и поступков, личностных качеств. Данная тактика имеет своей коммуникативной целью, во-первых, унижить и осмеять оппонента в глазах наблюдателей, а во-вторых, унижить и задеть самого оппонента [2, с. 167–168]. Основной особенностью тактики оскорбления является отрицательная оценка [1, с. 161].

Анализ фактического материала показал, что тактика оскорбления имеет достаточно высокую употребительность со стороны обоих политиков. Рассмотрим следующие фрагменты выступления Д.Трампа:

(7) TRUMP: This man is a criminal [5].

(8) TRUMP: Like so many politicians, this man is just a complainer [5].

В примерах (7) и (8) тактика оскорбления осуществляется посредством использования лексических единиц – criminal (преступник) с явно выраженным негативным значением и complainer (жалобщик), имеющее презрительные, пренебрежительные оттенки значения.

Следует также отметить, что вероятнее всего Д. Трамп намеренно избегает называть Дж. Байдена по имени, предпочитая нейтральное this man, приобретающее в общем контексте явно неуважительные коннотации.

Дж. Байден в свою очередь использует еще более резкие и оскорбительные высказывания в адрес своего противника:

(9) You're the sucker. You're the loser [5].

Данное высказывание представляет собой прямое эксплицитное оскорбление, обращенное непосредственно к оппоненту. Лексическими маркерами оскорбления выступают инвективные лексические единицы с экспрессивным эмоциональным компонентом – sucker (лох), loser (неудачник), имеющие весьма уничижительные и оскорбительные значения.

Отметим, что использование подобных языковых единиц не только принижает достоинство оппонента, но и негативно характеризует самого говорящего, свидетельствуя о его явной чрезмерной несдержанности.

Тактика создания **антиимиджевого образа противника** представляет собой конструирование дискредитирующих противника контекстов, в которых демонстрируются его негативные стороны, умоляющие или подрывающие его авторитет. Например, в следующем фрагменте дискурса Дж. Байдена предпринимается попытка создать образ Д. Трампа как порочного и безнравственного человека:

(10) How many billions of dollars do you owe in civil penalties for molesting a woman in public, for doing a whole range of things, of having sex with a porn star on the night – and – while your wife was pregnant?

I mean, what are you talking about? You have the morals of an alley cat [5].

Первая часть высказывания представляет собой косвенный речевой акт, имеющий форму вопроса. Коммуникативная цель этого вопроса не запросить информацию, а привлечь внимание слушающих к событиям, порочащим честь и достоинство Д. Трампа.

Под видом вопроса Дж. Байден фактически утверждает, что Д. Трамп имеет долги по гражданским штрафам (owe in civil penalties) за совершение порицаемых обществом действий – molesting a woman, having sex with a porn star.

Далее, для усиления эмоционального воздействия используется идиома, обладающая значительным инвективным потенциалом, alley cat (распутная женщина). Характеризуя личность своего соперника Дж. Байден заявляет: «У тебя нравы распутной женщины». Такая интерпретация, несомненно, вызывает негативные ассоциации у избирателей. В результате в их сознании формируются определенные убеждения и стереотипы относительно Д. Трампа, способные повлиять на их выбор.

Отметим также, что одной из возможных целей использования тактики создания антиимиджевого образа оппонента является попытка спровоцировать его на резкие высказывания и заставить оправдываться, что, однако, может еще больше дискредитировать его в глазах избирателей.

Итак, результаты нашего исследования показывают, что для реализации стратегии дискредитации политические лидеры используют тактику обвинения, оскорбления, негативного прогнозирования и тактику создания антиимиджевого образа своего соперника. Все используемые тактики на языковом уровне преимущественно реализуются лексическими единицами с отрицательной коннотацией.

В заключение необходимо отметить, что в рамках настоящего исследования мы не ставили целью дать исчерпывающее описание всех существующих дискредитирующих тактик в предвыборном политическом дискурсе. Политический дискурс представляет собой весьма динамичный вид коммуникации: в силу влияния различных социально-политических и исторических факторов возникает необходимость конструирования и использования новых более эффективных коммуникативных стратегий и тактик. Это в свою очередь ставит новые исследовательские задачи. В связи с этим, полагаем, что дальнейшее исследование стратегии дискредитации в политическом дискурсе является весьма перспективным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 284 с.

2. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 5-е. – М: Издательство ЛКИ, 2008. – 288 с.
3. Паршина О.Н. Российская политическая речь: Теория и практика / под ред. О.Б. Сиротининой, изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 232 с.
4. Руженцева Н.Б. Дискредитирующие тактики и приемы в российском политическом дискурсе: монография. – Екатеринбург: Издательство Урал. гос. пед. ун-та, 2004. – 294 с.
5. Biden-Trump debate transcript. – URL: <https://edition.cnn.com/2024/06/27/politics/read-biden-trump-debate-rush-transcript/index.html> (дата обращения: 07.08.2024).

© Дьяченко Ирина Александровна (dialex09@mail.ru), Королева Татьяна Александровна (korolyeva@mail.ru),
Петрухина Оксана Петровна (Petrukchina1@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МАТЕРИАЛЫ ПО ИСТОРИИ СЛОВАЦКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ДОКУМЕНТАХ Д.Н. ВЕРГУНА (ПИСЬМА СВЕТОЗАРА ГУРБАН-ВАЯНСКОГО)¹

Егорова Ксения Борисовна

кандидат филологических наук, доцент, старший научный сотрудник, Санкт-Петербургский государственный университет
k.b.egorova@spbu.ru

MATERIALS ON THE HISTORY OF SLOVAC LITERATURE IN THE DOCUMENTS OF D.N. VERGUN (LETTERS OF SVETOZAR GURBAN-VAJANSKY)

K. Egorova

Summary: The article concerns the documents of Dmitry Nikolaevich Vergun, a prominent public and cultural figure in Austrian Galicia. The main collection is in the Russian State Historical Archives. The materials in this collection contain both works on the Slavic issue by Vergun and letters from other Slavic literary and political figures. Among the documents are materials unknown to specialists in Czech and Slovak culture – letters from the Slovak poet and literary critic Svetozar Hurban-Vajansky, one of the key figures in Slovak literature at the turn of the century.

Keywords: D.N. Vergun, Pan-Slavism, "Slavic Age", Svetozar Hurban-Vajansky, Slavic studies.

Аннотация: В статье речь идёт о документах Дмитрия Николаевича Вергуна, видного общественного и культурного деятеля австрийской Галиции. Основной фонд хранения находится в РГИА. Материалы этого фонда содержат как работы по славянскому вопросу, принадлежащие Вергуну, так и письма других славянских литературных и политических фигур. Так, среди документов находятся неизвестные специалистам по чешской и словацкой культуре материалы – письма словацкого поэта и литературного критика Светозара Гурбан-Ваянского, одной из ключевых фигур словацкой литературы рубежа веков.

Ключевые слова: Д.Н. Вергун, панславизм, «Славянский век», Светозар Гурбан-Ваянский, славяноведение.

Одним из наиболее активных культурных и политических деятелей из австрийской Галиции был Дмитрий Николаевич Вергун (1871–1951). Писатель и журналист, он вел активную работу, направленную на популяризацию славянских идей в обществе. Вергун жил в Вене, Петербурге-Петрограде и Праге, где он провел годы эмиграции. В центре внимания Вергуна – исследователя славянского мира – был Карпаторусский край, его история, культура и литература. Разносторонняя деятельность Вергуна может быть описана и проанализирована благодаря архивным материалам, сохранившимся в Санкт-Петербурге (основное место хранения – РГИА, отдельные документы – РО ИРЛИ).

Просветительская деятельность Вергуна в Подкарпатской Руси соответствовала его сложившимся еще в студенческие годы взглядам на славянство внутри Австро-Венгерской империи. Его взгляды можно охарактеризовать как русофильский австрославизм, поскольку он, как и другой карпаторусский ученый Я.Ф. Головац-

кий, считал опасной идею деления восточнославянских наречий, возводил карпаторусские говоры к единому русскому языку, существующему на разобщенных территориях. При этом Вергун не стоял на позиции отделения австрийских славян от своей империи и перехода их под скипетр Российской монархии; его позиция была достаточно умеренной и ограничивалась стремлением увеличить количество делегатов от родных земель Галиции и Лодомерии в австро-венгерском парламенте, дать этим землям большее право на культурное самоопределение, защитить православное население и не допустить его полонизации.

Несмотря на то, что существует обширная литература по карпаторусскому вопросу, жизнь, творчество и политическая борьба Вергуна остались на периферии исследовательского внимания; наиболее полная статья о его политической и общественной позиции вышла еще при его жизни [4]. Вопрос влияния этого активного общественного деятеля на процесс национального са-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда проект № 24–18–00294 «"Русский мир" и "русская земля": исторические и социально-политические аспекты проблемы национальной идентичности в публицистическом дискурсе середины XIX – начала XX в.».

The study was carried out with the financial support of the Russian Science Foundation, project No. 24-18-00294 «The "Russian World" and the "Russian Land": Historical and Socio-Political Aspects of the Problem of National Identity in the Publicistic Discourse of the Mid-19th – Early 20th Century».

моопределения населения Подкарпатской Руси до сих пор нуждается в специальной разработке. Крайне мало исследован и сам состав фондов, сложившихся вокруг русинского общественного деятеля, а между тем хранение в РГИА насчитывает солидные 460 единиц, часть из них – письма, полученные им от самых разных корреспондентов. Наиболее яркий пласт корреспонденции относится к 1900–1905 гг., когда к Вергуну обращались как к редактору важных для Галиции издательского проекта (журнала «Славянский век»).

Идея учредить всеславянское издание была воплощена Вергуном в период его обучения в Венском университете. Журнал выходил два раза в месяц и являлся площадкой для межславянского общения преимущественно на русском языке (таким образом Вергун предпринял попытку ввести русский язык в качестве культурного и экономического посредника в межславянских взаимоотношениях и утвердить славянский мир в мысли о неизбежности принятия русского в качестве эффективного средства общения, понятного всем участникам славянского мира). Помимо культурной проблематики журнал имел и четкую экономическую направленность – Вергун заложил практическую основу издания, публикуя экономические обзоры и перспективы развития славянских земель, предоставляя возможность наладить непосредственное экономическое взаимодействие разных областей славянского мира (так, журнал имел обширный торгово-промышленный раздел). Об издательской политике «Славянского века» в контексте развития панславянского направления мысли в Австро-Венгерской империи существуют немногочисленные исследования [1].

После Первой мировой войны Вергун вел активную славянскую политику и в числе карпаторусских делегатов принял участие в Парижской мирной конференции, где выступал за автономию Карпатской Руси и присоединение карпатских земель к России. Эта крайне русофильская позиция Вергуна нашла отражение в его поэтическом творчестве: при жизни были изданы его сборники стихотворений «Червоно-русские отзвуки» (1901) и «Карпатские отзвуки» (1920). Среди корреспондентов Вергуна – именитые чешские и словацкие литераторы. Так, в фонде РГИА (ф. 909) хранятся письма словацкого поэта Светозара Гурбан-Ваянского (1847–1916), которые еще не становились предметом отдельного научного размышления. Все эти письма написаны на русском языке. Словацкий поэт относился к радикальному крылу панславистов, которые связывали надежды на словацкое национальное и политическое самоопределение только под покровительством Российской империи и в тесной взаимосвязи с ее языком, литературой и культурой. Гурбан-Ваянский занимался популяризацией русской словесности в словацкой среде, много переводил. Так, в архивах Санкт-Петербурга (например, РО ИРЛИ) есть еще пласт нетронутых материалов, связанных с его именем –

переводы стихотворений К.Р., которому словацкий поэт был представлен К.Я. Гротом в 1909 г. Об этом знакомстве сохранилась дневниковая запись К.Р.: «К.Я. Грот привозил ко мне словацкого поэта Светозара Гурбана-Ваянского (род. в 1847 г.)» [2, с. 196].

Наиболее активно переписка между Вергуном и Светозаром Гурбан-Ваянским велась в начале осени 1902 г., когда словацкий поэт пытался устроить своего сына Владимира, впоследствии ставшего послом Чехословакии в США, в Политехническое училище в Вене. Содержание писем дает понять, что Владимир находился под присмотром четы Вергунов в этот период и словацкие материалы (например, газету «*Národné noviny*», которую Светозар издавал в Мартине), а также некоторые статьи самого Светозара переправлялись Вергуну через него. Гурбан-Ваянский постоянно обращался к Вергуну с различными просьбами, хлопотал об устройстве сына, «чтобы он не общался с этими нигилистами и декадентами антиславянскими» [5, л. 8]. Дальнейшая судьба Владимира Гурбана показывает, что опасения отца были напрасны: сын остался верен славянскому делу, с началом Первой мировой войны поступил на службу в русскую армию, где служил переводчиком и многое сделал для обеспечения успеха русской армии в карпатском регионе.

Особый интерес представляет письмо словацкого поэта от 25.10.1902 г. [5, л. 14], которое было написано незадолго до суда и заключения Гурбан-Ваянского в тюрьму в Мартине. Он пишет о статье, способной объяснить его грядущее заключение под стражу, и просит сообщить об этом в редакцию газеты «Новое время». Вероятнее всего, речь идет о статье «Третий конгресс славянских журналистов и что было вокруг него» [6] о встрече журналистов в Дубровнике, в ходе которой обсуждались возможные изменения на Балканах. Следующий документ после этого письма – открытка из тюрьмы с подписью на словацком языке.

Переписка возобновилась в 1904 году. Гурбан-Ваянский занимает осторожную позицию и предостерегает Вергуна от публикации чересчур радикальных статей на страницах всеславянского печатного органа «Славянский век». В острых высказываниях он видит гибель всего славянского дела и даже предательство, т.к. это может привести к краху все славянские начинания на австрийских территориях. В частности, его возмущение вызвала статья В. Горлова (вероятно, публикация 1904 г. «Что нужно русской школе?»). Светозар сетует на то, что предельно обличительные вещи нужно писать в России, а такие публикации в австрийских землях «просто смуты желают у добрых хороших славян на радость врагам, Полякам» [5, л. 18].

В фонде сохранился еще один документ, связанный с перепиской словацкого поэта и Д.Н. Вергуна, и откры-

вающий важную проблему чехо-словацко-русских взаимоотношений в канун революции. Светозар Гурбан-Ваянский обвиняет Вергуна в шпиономании, указывает на конфликт между ним и г-ном Кошиком, который необходимо как можно скорее потушить, чтобы скандал не принял более серьезные масштабы. Тон Гурбан-Ваянского в этом письме, набранном по-русски на печатной машинке, резко меняется – уходят ноты просьбы о покровительстве.

Вергун оказывал поддержку заместителю председателя Чехословацкого Национального совета Йозефу Дюриху (соратнику Т.Г. Масарика), деятельность которого не совпадала с интересами словака Милана Растислава Штефаника [3] и Густава Кошика, представителя Словацкой лиги в Америке. Действия Вергуна Гурбан-Ваянский расценил как оскорбление американского представителя и пытался растолковать Вергуну ошибочность подобной позиции: «Вы таким же образом почтили

своего гостя, делегата Словацкой Лиги в Америке, г. Кошик считает себя обиженным до крайности. Я старался растолковать ему случившееся и объяснить это Вашим нервным расстройством» [5, л. 2]. Это письмо, безусловно, нуждается в дополнительном анализе, а возможно и последующей публикации, поскольку дает новый взгляд на формирование оппозиций в чехословацкой среде в период Первой мировой войны, когда складывалась новая карта Европы, и при американском участии определялись будущие границы Чехословакии.

В статье были проанализированы письма Светозара Гурбан-Ваянского к Д.Н. Вергуну в разные периоды его жизни и развития славянской идеи в австрийских землях – от неуверенного в будущем своего сына словацкого интеллектуала через опасения за славянское дело из-за чересчур радикальных высказываний в прессе до признанного словацкого культурного деятеля, имеющего свой взгляд на будущее Словакии после Первой мировой войны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болдин В.А. Рупор «нового славянского мировоззрения»: журнал «Славянский век» (1900–1904) // Вестник Московского государственного областного университета (электронный журнал), 2017. No 1. URL: www.evestnik-mgou.ru (Дата обращения: 06.11.2024).
2. Дневник К.Р. 1909 года // Редакция журнала «Москва». 2015. № 6. С. 193–209.
3. Кшинян М. «В единстве сила». Штефаник и борьба за единство чехословацкого движения сопротивления в России в 1916–1917 гг. // Запад–Восток. 2017. № 10. С. 104–118.
4. Луцки Р.Я. Дмитрий Николаевич Вергун // Временник. Научно-литературные записки Львовского Ставропигиона. Львов: Ставропигийский институт, 1938. С. 76–80.
5. Российский государственный исторический архив. Ф. 909. Оп. 1. Д. 104.
6. Tretí kongres slovanských novinárov a čo bolo okolo neho // Národné noviny. 1901. № 45–60.

© Егорова Ксения Борисовна (k.b.egorova@spbu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛЕКСИЧЕСКИЙ СОСТАВ КАМЧАТСКОГО НАРЕЧИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ МИРОВИДЕНИЯ ДИАЛЕКТНОСИТЕЛЕЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРВОГО ВЫПУСКА «СЛОВАРЯ РУССКИХ ГОВОРОВ КАМЧАТКИ»)

Каргина Анна Петровна

кандидат филологических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга»,
(г. Петропавловск-Камчатский)
annakarg@mail.ru

Малоземлина Оксана Владимировна

кандидат филологических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга»,
(г. Петропавловск-Камчатский)
malozemlina_ov@mail.ru

THE LEXICAL COMPOSITION OF THE KAMCHATKA DIALECT AS A REFLECTION OF THE WORLDVIEW OF DIALECT SPEAKERS (BASED ON THE MATERIAL OF THE FIRST ISSUE OF THE "DICTIONARY OF RUSSIAN DIALECTS OF KAMCHATKA")

**A. Kargina
O. Malozemlina**

Summary: The article is devoted to the description of a fragment of the linguistic picture of the world of dialect speakers, reflected in the lexical composition of the Kamchatka dialect (based on the material of the first issue of the non-differential "Dictionary of Russian Dialects of Kamchatka", letters A-B). The article identifies thematic groups of vocabulary important for dialect consciousness, related to the material and spiritual culture of the Kamchadals. The object of the study was the thematic groups of nominative vocabulary presented in the specified lexicographic edition. The authors conclude about the ethnocultural informativeness of the regional dictionary, which makes it possible to present the most important concepts from the point of view of dialect speakers. The research is funded by a grant from the Youth Laboratory of Linguistic Anthropology of the Federal State Budgetary Educational institution of Higher Education "Vitus Bering Kamchatka State University" for the performance of a state assignment.

Keywords: linguoculturology, dialect, dialect worldview, dialect dictionary, thematic group, Kamchadal dialects.

Аннотация: Статья посвящена описанию фрагмента языковой картины мира диалектоносителей, отраженной в лексическом составе камчатского наречия (на материале первого выпуска недифференциального «Словаря русских говоров Камчатки», буквы А–Б). В статье обозначены важные для диалектного сознания тематические группы лексики, связанные с материальной и духовной культурой камчадалов. Объектом исследования стали тематические группы номинативной лексики, представленной в указанном лексикографическом издании. Авторы приходят к выводу об этнокультурной информативности областного словаря, позволяющего представить наиболее важные с точки зрения диалектоносителей понятия. Финансирование исследования осуществляется за счет средств субсидии молодежной лаборатории лингвистической антропологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга» на выполнение государственного задания.

Ключевые слова: лингвокультурология, диалект, диалектная картина мира, диалектный словарь, тематическая группа, говоры камчадалов.

Мировосприятие носителей диалекта отражается прежде всего в словарном составе говора. Как отмечает Демидова К.И., «диалектная личность – субъект диалектного сообщества, отражающий в своей речи, в частности, в лексике, особенности познавательного процесса окружающего пространства, специфику его концептуализации и вербализации в языке и речи» [4, с. 7]. Чтобы наиболее полно представить диалектную картину мира, «требуется недифференциальное идеографическое описание лексики, включающее общерусские и местные названия понятий (в дифференциальном словаре системные отношения в лексике будут нарушены, а лексический состав неполон в силу самого принципа

дифференциальности), следовательно, весь словарный состав говора, известный носителям диалекта» [5, с. 212]. Иллюстративный материал словарных статей можно рассматривать как «гипертекст бесписьменной традиционной культуры. При этом он носит спонтанный неподготовленный характер, что позволяет увидеть языковое сознание народа и именно ту его сферу, где проявляется отношение к миру, его видение, его оценка» [7, с. 13].

«Словарь русских говоров Камчатки» представляет собой недифференциальный тип словаря. И уже первый выпуск его, включающий слова на буквы А и Б (около 1200 слов), позволяет получить представление о наиболее важ-

ных сторонах жизни камчадалов, о том, что стало актуальным для диалектного сознания. Богатый экспедиционный материал, собранный в отдаленных районах Камчатского края с 70-х гг. XX в., – это не только язык диалекта камчадалов во всей его уникальности и самобытности, но и свидетельство их уклада жизни, мировоззрения, культуры и быта.

Камчатское наречие относится к диалектам позднего заселения, то есть к переселенческим говорам, изучение которых является актуальным в современной ареальной лингвистике и диалектологии: «Если говоры территорий раннего формирования изучены довольно хорошо, то говоры позднего формирования, т. е. распространенные на территориях, где русское население было вторичным, требуют еще многочисленных исследований...» [10, с. 17].

Камчадалы – это субэтнос, который начал формироваться в XVIII в. с началом освоения камчатских земель русскими людьми, преимущественно казаками, носителями севернорусского наречия, которые вступали в брак с аборигенами (ительменами, коряками, позже эвенками). В результате таких смешанных браков появляется не только новая народность, но и особый язык – камчатское наречие, своеобразие которого замечали еще первые исследователи Камчатки, такие как: С.П. Крашенинников, П.Ф. Кузмищев, В.Г. Стеллер, В.Н. Тюшов и др.

К наиболее значимым тематическим группам лексик, которые традиционно сложились в камчатском наречии и составляют его специфику, можно отнести следующие: 1) предметы домашнего обихода; 2) предметы, явления окружающей природы; 3) рыболовство, охота, лесные промыслы; 4) техника, пути сообщения, транспортные средства и их части, управление транспортом; 5) постройки, строительство; 6) человек, семья, общество. Анализируя речь диалектоносителей с точки зрения тематической организации, можно «исследовать языковую картину мира, отраженную в текстах, и выявить понятия, которые являются центральными в системе ценностей носителя диалекта» [3, с. 35]. В настоящей статье рассмотрим группу «Предметы домашнего обихода» и ее подгруппы, представленные в первом выпуске «Словаря русских говоров Камчатки» [14].

Данная тематическая группа включает названия: 1) домашней утвари, посуды и мест ее хранения; 2) кушаний, продуктов питания и напитков; 3) ткани, материалов и приспособлений для рукоделия; 4) одежды и обуви. Рассмотрим наименования, входящие в состав вышеперечисленных подгрупп тематической группы «Предметы домашнего обихода».

1. Названия домашней утвари, посуды и мест ее хранения

Среди слов данной подгруппы большая часть – обще-

русские лексемы, называющие предметы, предназначенные для хранения или заготовки продуктов, а также для приема пищи (*абажур, авоська, аквариум, бак, банка, баночка, барабан, бачок, бидон, бидончик, блюдечко, блюдце, блюдо, бокальчик, бочка, бочечка, бочкотара, бочоночек, бутылёк, бутылка, бутылочка, бутылъ, буфет*). Данные слова в говорах камчадалов имеют те же значения, что и слова, функционирующие в литературном языке. Например:

Баночка, -и, ж. То же, что **банка** (стеклянный, металлический или пластиковый сосуд цилиндрической формы). *Ой, роднуйка, чем жэ йа вас угосьтил, мбжэт, з баночки попьотте. В баночку или мешочек голубица, она жыткайа, сушить, на тундре расьтёт она.* Млк

Несмотря на идентичность значения, синтагматические связи слова могут быть иными, чем в литературном языке, что может быть обусловлено местными особенностями быта. Так, слово *баночка* используется в необычном для носителя литературного языка устойчивом сочетании *идти на баночку* («Подходить для консервации, засолки в банках»): *Арабучь идёт на копченийэ, на баночку идёт краснайа и арабучь.* Млк.

Названия посуды представляют собой также общерусские в своей основе наименования, но имеющие специфические грамматические характеристики. Например:

Блюдечка, -и, ж. То же, что **блюдечко** (уменьш. к **блюдце**; маленькое блюдце). *Жырник, берёт блюдечку, свету не было, наливайут жир и фсё поджыгайут. Пучьки йзли, расьтенийэ такойэ, шаломанник, иван-чяй, обязательно блюдечку наскребёш.* Млк.

Собственно диалектные слова связаны с предметами, используемыми для собирательства и хранения дикоросов: *авса, авшикан, арамёк, аромчик, аромкач, арук, ацал, ачал, баланчик, бивальник, бодяга*). Часть данных слов представляет собой субстратные слова.

Ачал¹ (ацал), -а, м, мн. **ацалья** и **ацалы**. Плетенная из бересты корзина небольшого размера, предназначенная для собирания ягод, корней съедобных растений и т. п. *Ацал — тот жэ чюкочь, сначяла называли ачал, затём чюкочь, делали из бересты для собирания йагот.* Елз.

Также имеются диалектные слова, возникшие в системе говора:

Бивальник, -а, м. Деревянный совок для сбора ягод. *Бивальник – деревянный станочик, собирайм йаготу.* Слт. Слово мотивировано глаголом *бить*, одно из значений которого в говорах камчадалов – «Набирать в каком-л. количестве, подбирая с земли, срывая или извлекая из недр земли что-л. (плоды, растения и под.)».

2. Названия кушаний, продуктов питания и напитков

Среди них можно выделить общерусские наименования с тем же значением, что и у лексемы в литературном языке: *алкоголь, баранина, баранинка, беляш, балык, балычок, берёзовый сок, блин, блюдо, борщ, брага, бражка, булка, буханка, булочка, бульон*. Данные слова могут образовывать сочетания, которые обозначают специфические для территории Камчатки реалии. Например:

Камчадалский борщ, рыбный борщ. Суп с рыбой. *Мы варили камчадалский борщ, рыба, квашеная капуста, бес томатоф, иногда рис или перлофка. Борщ варят с рыбы, очень вкусно. Из рыбы всё, что угодно, и борщ. Суп из рыбы любой называли рыбный борс.* Млк.

Другая часть слов имеет ту же форму выражения, что в литературном языке, но функционирует в камчатском наречии с иным лексическим значением: *аджика, ассорти, барабан², баранья, барда, башка, бестолковая, брусничник, брусок, брюхо, брюшина, брюшко*. Например:

Бестолковая, -ой, ж. В знач. сущ. Название блюда из соленой рыбы с картофелем. *Иесли сырьюрыбу вимочиш и на сковородку с маслом, и рыбу тонко, лук, лавровава листочка и истолчёной картошки — бестолковой называлась.* Клч. Данное слово не имеет какой-либо отрицательной коннотации. Диалектоноситель акцентирует внимание на способе приготовления блюда: без измельчения рыбы, в отличие от многих популярных блюд камчадалов, где рыбу надо толочь.

Значения общерусских слов, функционирующих в камчатских говорах, могут появляться в результате метонимического переноса. Например, названия частей рыбы становятся и названиями блюд, приготовленных из нее: *Капченая рыба – эта брюшки*. Клч. *Бошки-то фчерá сварила, бошки йэцё, да, головы рыбныйэ.* Млк.

Большую часть слов данной подгруппы составляют собственно диалектные слова, среди которых представлена субстратная лексика (*апак, апана, апаня, апушил, арлуц, арлуч, арнус, аручь, атнуч, балахра, бѣлмочь, бѣлмучь, опана*):

Апак, -а, м. Название блюда или напитка из ягоды и мухомора. *Вот оні апак зьделайут ну из йагоды. Кыпытят, кыпытят йагоду просто, а потом туда в небольшойу кастрюльку мухомор.* Анв.

Кроме того, подгруппу представляют и собственно диалектные слова с общерусской основой (*барашка, баркошка, баркушка, бархушка, берёзовица, бивня, болтушка, борщай, брагулька, бурдук, брдук, бугач, бушки*). Например:

Борщай, -я, м. Суп из **борщевика**. *Борщай варили з борщевиком на экспедициях, даже голубеньки цветы ложыли – кукушкины слёски. Борщевик йэли, борщай варили, салаты делали.* Млк.

3. Названия ткани, материалов и приспособлений

для рукоделия

Названия данной группы – это в основном общерусские наименования (*байка, бархат, батист, бостон, брезент, бумажёйка, бумажёя, бязь*). Это обусловлено экстралингвистическими факторами: на территории Камчатки аборигены использовали для приготовления одежды шкуры животных, а ткани и материалы для украшения одежды, поставляемые с «большой земли», были ценным для камчадалов материалом, соответственно эти названия быстро вошли в обиход и стали привычными. В данной группе общерусские слова практически не имеют отличных от лексем в литературном языке значений. Нами было отмечено только название *баранина* в значении «Баранья шкура»: *Из оленятины, из баранины делали эту, кухлянки шыли, рукавицы брюки. Дымлѣнки делали из говяжэй шкуры, а, мѣжэт, шыли из баранины.* Млк.

В говорах камчадалов общерусские слова образуют собственно диалектные дериваты, что свидетельствует об активном функционировании данных слов в речи диалектоносителей: *бахромушка, брезентуха, брезентушка*. Также появляются фонетические или грамматические их варианты: *бумажёйка, бус, бяз*.

4. Названия одежды и обуви

Это самая объемная подгруппа названий в анализируемой тематической группе, что обусловлено важностью одежды и обуви для человека, проживающего в суровых климатических условиях. Данная подгруппа включает:

1. общие наименования одежды и ее частей. Это незначительная по количественному составу подгруппа; она представлена как общерусскими (*барахло, борт, бретели, бретельки*), так и диалектными словами (*адѣжа, анишланк, ашлан*). Например:

Анишланк, -а, м. Разновидность рукава. *Анишланк – разновидность рукава, она фонариком.* Длн.

2. наименования видов белья. Данная подгруппа также представлена небольшим количеством слов. Это общерусские *бельё, бельишко, бюстгалтер* и диалектное слово *бюзик*:

Бюзик, -а, м. То же, что **бюстгалтер**. *Мы шыли себе бюзики, не только шыли дома и на работе, ф полях шыли.* Млк.

3. наименования дополнительных предметов одежды, выполняющих функцию защиты или украшения. В этой группе зафиксированы в основном общерусские слова, идентичные по значению словам литературного языка: *бабочка, бант, бантик, брошка, браслёт, браслётник, бубончик, бижутерия, бусики, бусинки, бусы, бисер, бахрома*. В данной подгруппе встречаются фонематические варианты указанных слов: *бубенчик, бубончик, бужутерия*, что может свидетельствовать о недостаточной освоенности этих слов в говорах.

Диалектное слово представлено одним наименованием:

Ачал², -а, м. Берестяной фартук. *Собирали когда, ачал одевали, йэто фартук из биресты*. Клч.

4. наименования головных уборов. Они представлены в говорах камчадалов прежде всего субстратными названиями *авван, авун*.

Авван (авун), -а, м. Головной убор, шапка. *Зимняя и лехкайа одёжды: унты, карбак, авван, кухлянка, малахай, авван – рускайа шапка. Головной капор авун*. Анв.

Также имеются диалектные наименования с севернорусской основой: *асечка, аська* и общерусские слова: *берёт, башлык* (имеет диалектный фонематический вариант *башлык*). При этом слово *башлык* имеет более широкое значение, чем в литературном языке:

Башлык¹ (башлык), -а, м. 1. Головной убор, завязывающийся под подбородком. *Башлык – головной убор, шэрстяной, спунком наверху, унейо наушники шырокийэ, на шэйу завязывали*. Млк. 2. Широкий остроконечный капюшон с длинными завязывающимися концами. *Башлык – это капюшон, эвенки шыли камлейки з башлыком*. Млк. *Парцёнка – рубаха длинная из олений шкуры, башлык пришйут*. Сбл. *Камлейка з башлыком – капюшон, шыли тёплайэ, бёлайэ, штоп незамётно было*. У.-Б.

5. наименования обуви, ее частей, а также тех видов одежды, которая надевается на ноги (носки и т. п.). Данная группа является наиболее распространенной среди подгруппы «Названия одежды и обуви»; включает, в первую очередь, субстратные названия *акёвка, алáцики, алáчики, алáчика, анúчки, атóпок*.

Алáчики (алáцики), -ов, мн. 1. Летняя легкая обувь из оленьей кожи. *Мы шыли олэнни шкуры, алáчики – это торбазá, гóлый тóлько. Лётнийэ – это алáчики назывáлись. Ну, фсё лето в алáчиках ходиш*. Анв. 2. Домашние нарядные сапоги из ровдуги, замши, вышитые шелком. *Мы-то мáло украшáли, а вот ломуты и торбозá, и малахай, и лётнюю обúфь алáцыки. Выдélывáем козу до зáмьси, полуцáйуца алáцики*. Млк.

В данной подгруппе зафиксированы также диалектные слова с общерусской основой: *анúчки, базлúки, брóдни, брóдники, бродóвые торбазá, босолáпки*.

Наиболее распространенным является название высоких сапог – *брóдней (промысловых торбазов)*:

Брóдни, -ей, мн. Вид мужской кожаной обуви, сапоги с очень длинным голенищем (для хождения по воде во время рыбной ловли). *Брóдни – это для рыбáлки, для них шкúру не óчень выдélывáют. Брóдни ис копчёной невýделанной шкúры олэня, и шыли пот сапогы, мázали, штоп не промоkáли*. Анв.

Количество контекстов употребления данного слова (в статье представлены далеко не все), а также наличие других наименований этого вида обуви (*Брóдники – это врóде резúнок, их шыли иш шкúры олэня, йэйó спецáльно мázали жýром, штоп не протеkáли*. Квр. *В речýку рыбу запырáть, то брóдни или торбазá бродóвыйэ*. Млк.) говорит о важном месте этого понятия в картине мира диалектоносителей.

Общерусские наименования обуви для сырой погоды и передвижения по реке менее распространены: *болóтники, бóты*. Некоторые общерусские названия обуви имеют оценочное значение:

Бúтсы, -ов, мн. Широкие ботинки грубоватого фасона, несовременные. *Бúтцы на мнэ бы́ли, срáзу видно бы́ло, што дерéвня*. Длн.

Интересно использование общерусских наименований короткой обуви. Так, слова *башмаки, ботинки* употребляются как общее название невысокой закрытой обуви, в противопоставление названию высокой обуви *сапогы*. *Сапоги* и их разновидности *бродни* были незаменимой и важной обувью, поскольку промысловая деятельность (особенно рыболовство) без них была невозможна. А вот обувь типа ботинок представляла собой то, что нельзя было сшить, покупалось и соответственно было более дорогим и ценным. Такую обувь носили по особым случаям, на выход: *У нас назывáли обúфь и фсё, башмаки – обúфь, ботинки, тóфли, а сапогы – это ужэ сапогы. Торбосá ми сё врéмя шыли, ботинки тóлько по прáзьникам носили*. Млк. *У нас был сундúк, ф котóром у мáмы храни́лись вéщи, навёрнойэ, как придáнойэ: свáдебнойэ плáтьейэ, батинки, батинки как полусапóшки, душегрéйки*. Тгл.

Такая особенность номинации характерна также для названий детской обуви *башмачки, ботиночки*. Например: *Нам мать давáла два рáза в гот башмачкú адéть*. Клч. *Рáньсе, в двацáтых годáх, сы́ли и носíли торбазá, ботинóчки тóлько ф цёркофь*. Тгл. Кроме того, короткая обувь мало подходила к погодным условиям Кам-

чатки, была неизносостойкой и холодной: *Лётom шы́ли тарбазá ис сукна́, падо́шву карóвой патшыва́ли и так ходи́ли, батíноцьки лёхкийэ́, капрóнки фспóмню, ой-ой, замерза́ли. Дёцки́э боти́ноцьки на свиной подо́шве носи́ли.* Млк.

Иначе оценивается обувь, которая представлена словом, функционирующим и в литературном языке, – *бурки*. Слово имеет диалектный дериват *бурочки*. Это теплые и красивые, по мнению камчадалов, сапоги; они характеризуются положительно:

Бурки, -ок, мн. Вид обуви, теплые высокие сапоги из войлока или фетра на кожаной подошве. *Бурки, бурочки краси́выи, понíжэ колéн. Ёа ф шкóлу когда́ ходи́ла, отéц мне привез*ёт бурки, сошьёт бурочки, ёа и ходи́ла. Бурки бёлы́э – óбувь с кáнтами.* Млк.

Бурочки, -чек, мн. То же, что **бурки**. *Бурочки такíэ краси́вы́э дёлали понíжэ колéн с каблукóм.* Млк.

Некоторые общерусские наименования, относящиеся к обуви, имеют специфическое значение, характеризующее местные реалии. Например, слово *борóздка*:

Борóздка, -и, ж. Валик на торбазах между подошвой и голенищем. *Надо́ было нítкой пришивáть и борóздку дёлать.* Млк.

6. названия рубашек и блузок: *бáтник, блúзка, бóбочка*. Группа немногочисленна, так как подобные виды одежды появились позже и не являлись традиционной для камчадалов формой одежды. Однако наличие в гардеробе камчадалов такой одежды свидетельствует об определенных модных предпочтениях разных временных периодов:

Бóбочка, -и, ж. Кофточка из вельвета. *Бóбочки назывáли кóфточьки из вельвэта.* Млк.

7. наименования брюк представлены общерусскими лексемами *брю́ки* (диалектный вариант *бру́ки*), *брючки*. Также в говорах используется общерусское *бумазéйка* в собственно диалектном значении (переносном по типу метонимии):

Бумазéйка (бумажéйка), -и, ж. 2. Легкие брюки. *Мужыкí брю́ки-бумазéйки носи́ли. У меня́ бумазéйка была́, штанíшки просты́э, тóненькийэ́. Ломуты́, у них со шкúры, а у меня́ такáя бумазéйка была́, ну штанíшки просты́э покупáли, онí тóненькийэ́.* Млк.

8. наименования верхней одежды представлены в словаре общерусским словом *бушлáт*, имеющим отличия в семантической структуре от идентичного по форме выражения слова литературного языка:

Бушлáт, -а, м. 1. Матросская суконная куртка. *Бушлáт – это у морякóф.* Млк. 2. Верхняя зимняя одежда, сшитая из собачьей или медвежьей шкуры. *Бушлáт ис собáчей шкúры, свэрху носи́ли, штóбы тепло́ было. А шы́ли ис собáчих шкур, мех, бушлáт – тёпла́я одéжда мушкáя, у жэньщин тёпла́я одéжда назывáлась пальтó. Бушлáт ис медвёдицы дёлали, бушлáты тёплы́э.* Млк.

Кроме того, для обозначения верхней одежды, сшитой из шкур животных, в говорах камчадалов имеется и фонематический вариант – *бушлáк*: *Бушлáк у мушúн ис собáчих шкур.* Млк.

Проведенный анализ показал, что наибольшей частотностью (по числу представленных слов на буквы А–Б) в языковой картине мира камчадалов обладают подгруппы «Названия кушаний, продуктов питания и напитков» (35% слов) и «Названия одежды и обуви» (35% слов). Далее уже представлены подгруппы «Названия домашней утвари, посуды и мест ее хранения» (21%) и «Названия ткани, материалов и приспособлений для рукоделия» (9%). Такое соотношение может быть обусловлено тем, что первые две названные подгруппы включают наименования предметов, удовлетворяющих базовые потребности камчадала – потребности в пище, тепле и защите, что приобретает особую значимость в суровых погодных условиях Камчатки.

Общерусские слова, называющие блюда, почти в половине случаев имеют отличное от слова в литературном языке значение или используются в необычном для литературного языка сочетании. Общерусские слова, называющие предметы одежды и обуви, кухонной утвари, тканей используются, как правило, в том же значении, что и идентичные по форме выражения лексемы в литературном языке.

Все вышесказанное свидетельствует об особенностях номинации предметов окружающей действительности диалектоносителем, который мотивирует или нет то или иное название, исходя из реалий собственной жизни. При приготовлении пищи человек активно вовлечен в деятельность, относится к ней творчески. Это переносится и на процесс номинирования. Одежда, обувь, головные уборы, посуда, ткани и другие подобные вещи – все это уже готовые предметы, используемые камчадалом в быту, поэтому иные значения в семантической структуре общерусских слов, функционирующих в говорах камчадалов, не развиваются.

Для называния блюд собственно диалектных слов используется больше, чем общерусских. Из них 50% – субстратные слова, а 50% – диалектные наименования, которые «содержат тонкое, точное, семантически и структурно мотивированное наполнение, эксплицирующее значимое для носителя языка содержание, демон-

стрирует лингвокогнитивный потенциал диалектоносителя и взаимовлияние ... языков» [1, с. 214]. Названия же одежды и обуви представляют равное количество общерусских и собственно диалектных слов, причем соотношение субстратной и диалектной лексики такое же, как и в подгруппе «Названия кушаний, продуктов питания и напитков».

Представленные в лексическом составе камчатского наречия слова и их сочетания говорят о ценностях носителя диалекта, выражая его оценку того или иного предмета, явления, события, действия. В значениях слов, их необычных с точки зрения литературного языка сочетаниях, способах номинации проявляются особенности мировидения камчадалов.

Диалектный словарь помогает реконструировать проявления традиционной культуры и мировоззрения, описать разные стороны жизни сельских жителей. Он включает «сведения о прошлом и настоящем диалектоносителей, традициях, обычаях и обрядах народа, элементах его духовной и материальной культуры» и отра-

жает «специфику мировосприятия народа, своеобразие быта в разных регионах нашей страны» [2, с. 164].

В областном словаре особую важность приобретает иллюстративный материал, который должен быть, по возможности, этнографически насыщен и представлять информацию, собранную от разных диалектоносителей. Только в этом случае он позволяет «убедительно реконструировать тот или иной фрагмент культурной традиции, которая является вариативной и территориально, и хронологически» [8, с. 22].

«Словарь русских говоров Камчатки» как первый недифференциальный словарь, посвященный камчатскому наречию, знакомит с уникальными языковыми особенностями этого диалекта, фиксирует общерусские и собственно диалектные слова и фразеологизмы, сохраняя их для дальнейших исследований. Представляя собой фрагмент языковой картины мира камчадалов, он отражает особенности их мировидения, содержит важную этнокультурную информацию о жизни и традициях данного субэтноса.

ЛИТЕРАТУРА

- Бангоян Е.С., Головачева О.А. Диалектные наименования предметов быта в говорах юго-запада Брянщины // Современное педагогическое образование. 2020. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dialektnye-naimenovaniya-predmetov-byta-v-govorah-yugo-zapada-bryanschiny> (дата обращения: 26.09.2024). С. 211–215.
- Брыкина Е.В. Этнокультурный потенциал диалектного словаря // Вестник КГУ. 2018. № 3. С. 164–167.
- Буранова А.И. Тематическая организация диалектной речи: квантитативный анализ // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика. 2012. № 3. С. 35–38.
- Демидова К.И. Диалектная лексика как источник изучения диалектной языковой картины мира в психолингвистическом аспекте // Вестник ЮургУ. Серия: Лингвистика. 2011. № 22 (239). С. 6–9.
- Жмурко О.И. Диалектный словарь с позиции теории языковой личности // Известия вузов. Серия «Гуманитарные науки». 2011. № 2 (3). С. 210–214.
- Ильинская Н.Г. Общерусское слово в лексикологическом аспекте. Петропавловск-Камчатский: Изд-во КГПУ, 2001. 303 с.
- Калиткина Г.В. Диалектные словари как лингвокультурологический источник: опыт реконструкции традиции (статья 1) // Вестн. Том. гос. ун-та. 2006. № 291. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dialektnye-slovari-kak-lingvokulturologicheskiy-istochnik-opyt-rekonstruktsii-traditsii-statya-1> (дата обращения: 19.07.2024).
- Калиткина Г.В. Диалектные словари как лингвокультурологический источник: опыт реконструкции традиции (статья 2) // Вестн. Том. гос. ун-та. 2007. № 294. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dialektnye-slovari-kaklingvokulturologicheskiy-istochnik-opyt-rekonstruktsii-traditsii-statya-2> (дата обращения: 19.07.2024).
- Каргина А.П. Общерусский глагол в говорах камчадалов: дис. ... канд. филол. наук. Владивосток, 2006. 380 с.
- Красовская Н.А. Диалектная лексика современных говоров как показатель сложности их внутренней организации // Вестник Пермского ун-та. Российская и зарубежная филология. 2019. Том 11. Вып. 4. С. 16–21.
- Малоземлина О.В. Лексика пищи в говорах камчадалов: дис. ... канд. филол. наук. Петропавловск-Камчатский, 2009. 284 с.
- Мызников С.А. Атлас субстратной и заимствованной лексики русских говоров Северо-Запада. СПб.: Наука, 2003. 360 с.
- Полищук Л.А. Название одежды и обуви в говорах камчадалов: дис. ... канд. филол. наук. Ярославль, 2007. 368 с.
- Словарь русских говоров Камчатки. Вып. 1. (А–Б) / авторы-составители Н.А. Григоренко, А.П. Каргина, О.В. Малоземлина. Петропавловск-Камчатский, 2024. М.: Перо, 2024. 320 с.

© Каргина Анна Петровна (annakarg@mail.ru), Малоземлина Оксана Владимировна (malozemlina_ov@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АНАЛИЗ ИСТОРИЧЕСКОЙ ЭВОЛЮЦИИ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ СМИ КОММУНИСТИЧЕСКОЙ ПАРТИИ КИТАЯ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ОБЩЕСТВО

Ли Цзяни

кандидат наук, «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»,
(г. Екатеринбург)
823286146@qq.com

ANALYZE THE HISTORICAL EVOLUTION OF THE CHINESE COMMUNIST PARTY'S MEDIA GOVERNANCE MODEL AND ITS IMPACT ON SOCIETY

Li Jiani

Summary: The evolution of China's media governance model, developed by the Communist Party of China (CPC), is a complex process influenced by both domestic and international factors. Contemporary Chinese journalism, although having its own specific features, has undergone numerous transformations, starting from the formation of an ideological foundation in the mid-20th century and ending with its adaptation to the conditions of the information age. This article examines in detail the stages of the development of the media model in China, starting from state-controlled bodies to modern online platforms. It also analyzes how state ideology and strict control continue to determine the content, tone and functionality of Chinese media, their role in public sentiment and impact on mass consciousness in the context of globalization.

Keywords: China, Communist Party of China, journalism, media, Internet, society.

Аннотация: Эволюция модели управления СМИ в Китае, развитой Коммунистической партией Китая (КПК), представляет собой многосложный процесс, на который повлияли как внутренние, так и международные факторы. Современная китайская журналистика, хотя и обладает собственной спецификой, прошла через многочисленные трансформации, начиная с формирования идеологического фундамента в середине XX века и заканчивая адаптацией к условиям информационной эпохи. В статье подробно рассматриваются этапы развития модели СМИ в Китае, начиная от контролируемых государственных органов до современных онлайн-платформ. Также анализируется, как государственная идеология и строгий контроль продолжают определять содержание, тональность и функциональные особенности китайских СМИ, их роль в общественных настроениях и воздействие на массовое сознание в условиях глобализации.

Ключевые слова: Китай, Коммунистическая партия Китая, журналистика, СМИ, Интернет, общество.

Введение

Со стремительным развитием новых технологий в КНР стала усиленно развиваться электротехническая промышленность. До сих пор в Китае, как и во всем мире преобладали трансляции по радио, которые доносили до жителей страны общественную, политическую, социальную и т.д. информацию. Стоит отметить, что на тот момент в Китае наблюдался глубокий экономический кризис и низкая грамотность населения. По этой причине печатное СМИ не пользовалось большим спросом. Резкие изменения произошли в 1990 году, когда по всему миру стала распространяться глобальная сеть «Интернет». Это и коснулось КНР. Так, в 2001 году Китай вступил во Всемирную торговую организацию (далее - ВТО), что не могло не отразиться на всех аспектах общественной жизни КНР: политической, экономической, социальной. Изменения внутри страны повлияли и на внешнеполитическое положение Китая, что требовало перестройки в коммуникации внутренних и внешних отношений. Это спровоцировало резкую конкуренцию среди ведущих лидеров страны. СМИ стало инструментом влияния на массы. Перед китайскими журналистами

и СМИ встали новые задачи [2].

В связи с этим китайские лидеры уделяли большое внимание журналистике.

Основные результаты

Отметим, что руководящая идеология Коммунистической партии Китая (далее - КПК) развивалась в несколько этапов [3].

Период с 1978 по 1992 год можно назвать первым этапом. Заключительным этапом является период с 2002 года по сегодняшний день. Первый этап вошел в историю КНР с проведением Третьего пленума 11-го съезда КПК (18–22 декабря 1978 года). Именно на данном съезде было объявлено о реформировании экономики и проведении политики открытости. Данное заявление было обнародовано 3-м Председателем Военсовета ЦК КПК Дэн Сяопином. Одновременно с этими аспектами была объявлена идеологическая линия, главная задача которой — это решение проблем по-деловому. С этой позиции руководящая идеология приняла черты непо-

корности и поиска [4].

В 1966–1976 гг. В Китае известны, как период «Великой культурной революции». Эти годы были наиболее тяжелыми для журналистики Китая и СМИ в целом. О чем говорят следующие факты:

- резкое сокращение выпускаемых газет и журналов;
- искусственные новости;
- закрытие теле- и радиовещания;
- дезорганизация коммуникативной функции;
- пустые репортажи;
- и т. д.

1978 год стал переломным: в журналистике появились свои законы, которым стали предъявлять определенные требования. Однако эти требования не всегда четко регламентировались [4].

Таким образом, с 1978 по 1992 гг. наблюдался процесс выработки руководящих принципов журналистики, был определен ряд основных и ключевых взглядов:

1. Задача журналистики - способствовать реформам, открытости и модернизации:
 - Способствовать созданию среды стабильности и единства [5].
 - Выполнять просветительскую, информационную функцию, что подразумевало содействие экономическому строительству. В частности, освещать экономические и технологические изменения в стране. В газетах и журналах начинают появляться экономические колонки. Открываются специализированные экономические газеты. Например, газеты «Сичанбао», «Кэйдзи дзихо» и «Кэйдзи санкохо». Такая же тенденция наблюдается и на телевидении. Появляются специализированные экономические программы. Например, «Кэйдзи бангайчи» [6].
 - Способствовать становлению социалистической духовной культуры. КПК сделала упор и на экономическое строительство, и на «работу по созданию социалистической духовной культуры» [7].
2. Принцип партийности – основной принцип, которым должны руководствоваться СМИ. Развитие реформ и открытости способствовало продвижению данного принцип партийности, что выражено в следующем:
 - Газеты подчиняются правящей партии КПК, упрочняя ее влияние, и донося до общественных масс основные идеи Коммунистической партии. Политическое единство – главная задача, на которую направлена деятельность газет, выраженная в распространении информации.

— Три составляющих общественной жизни КНР должны быть целью газетного дела: голос партии, правительства и народа. В этот период были созданы такие газеты как «Новости Чжунго Фуфуцзянь» – голос женщин, «Новости Цзифанцзюнь» – голос военной хунты, «Новости Гунчжэньчи» – голос рабочих [8].

3. Реформы кадровой политики СМИ: конец 1980-х годов был отмечен расширением штата сотрудников прессы. Это было связано с тем, что для качественного информирования населения не хватало прежних штатных единиц в журналистике. Потребовался дополнительный набор журналистов, которые отвечают политической грамотностью, политической позицией, идеологически подкованные [9].
4. СМИ должны укреплять не только внутренние партийные интересы страны, но и способствовать развитию деятельности внешней пропаганды. То есть укрепляя внутренние интересы страны, газеты стремились доносить информацию о реформах и открытости новой политики как до населения Китая, так и до зарубежных союзников. Однако зарубежные страны имели очень большое влияние и давление на Китай. Это выражалось в информационном давлении. Сила давления и влияния зависела от целей иностранного противника: дипломатических, политических, экономических и т.д. [10].

В Китае начали появляться иностранные газеты. Например, People's Daily (начала выходить с 1 июня 1981 году) и China Daily (начала выходить с 1 июня 1985 году) - англоязычные газеты. Их читали прежде всего за рубежом. До настоящего времени все СМИ КНР имеют веб-сайты на английском и других языках. Газеты China Daily и People's Daily издаются на английском языке и продаются по всему миру. Ежемесячник Taicheng адресован для эмигрантов Китая, живущих на Тайване (январь 1983 года) [11].

Темой обсуждения стали: новые богатые и по-прежнему бедные, социальное обеспечение. Данные проблемы прежде всего волновали общественные массы населения Китая и, поэтому не могли быть не замеченными СМИ КНР [12].

Период с 1992 по 2002 год в истории правительства Китая является вторым этапом развития руководящей идеологии. На данном этапе можно отметить два основных события, повлиявших на общественное развитие КНР. Первое событие представлено тезисами Председателя Военсовета ЦК КПК Дэн Сяопина. По мнению Дэн Сяопина, рынок и социализм не должны противоречить друг другу, а, наоборот, дополнять друг друга. Однако он также отметил, что Китай не имеет достаточного практического опыта для развития рынка и социализма в тан-

деме, « построения социализма китайского типа» [13].

Второе событие — это 14-й съезд Коммунистической партии Китая, который был проведен в октябре 1992 года. Съезд постановил, что необходимо строить социалистическо-рыночные отношения со спецификой Китая, используя те возможности, которыми располагает КНР на текущий период. Таким образом, съезд поддержал идеи Дэн Сяопина о том, что рынок и социализм не должны противоречить друг другу, а, наоборот, дополнять друг друга, основываясь на специфику Китая. На съезде также была выдвинута теория «трех поколений представителей», которую предложил Цзян Цзэминь. По убеждению Цзян Цзэминь, КПК должна представлять передовые культуру и производительные силы, а также абсолютное большинство народных масс. В данном аспекте им были предложены следующие теории в области журналистики:

- 1) Направления. Именно общественные массы должны стать рычагом, который укрепит социалистическо-рыночные отношения со спецификой Китая, а точнее - общественное мнение. Для этого необходимо сделать СМИ народным достоянием. По его мнению, необходимо популяризовать газеты, журналы, радио и телевидение в народе.
- 2) внедрять реформы под чутким руководством правительства.
- 3) Акцент на общественное мнение.
- 4) была вновь введена теория кадровой политики в журналистике.
- 5) активизировалась информационно-пропагандистская деятельность [16].

5. Третий этап изменения руководящих принципов начался в 2002 году. 28 июля 2003 года китайский лидер Ху Цзиньтао выступил с важной речью, в которой впервые выразил идею «научного взгляда на развитие». В связи с этим были внесены следующие изменения [17]:

- 1) Ориентация на требования народа - основное требование к журналистской деятельности.
- 2) Режим открытого общения.
- 3) Общественный и народный контроль в контексте новых технологий.
- 4) Улучшение навыков международного общения. Олимпийские игры 2008 года стали поворотным моментом в коммуникации Китая с другими странами. Интерес общественных масс КНР к зарубежным друзьям возрос. Одновременно Китай привлек к себе внимание со стороны стран зарубежья. КПК отмечала, что задачей СМИ должно быть активное ведение внешней пропаганды. Журналисты из Китая стали все чаще выезжать с репортажами за пределы своей страны. теперь можно встретить в самых разных странах. Появились международные каналы на телевидении и

международные передачи на радио, а также специальный раздел для прессы.

В век новых технологий в КНР активно развивается интернет. Руководство страны в лице КПК выдвинуло ряд задач, которые должен выполнить интернет:

- Повышение интеллектуального потенциала нации.
- Сформировать у населения «сетевую культуру».
- Создать конкретную «сетевую среду» для вхождения Китая в мировое сообщество.
- Сделать информационные технологии мощным инструментом для дистанционного мониторинга общественного мнения в широких масштабах и новым средством управления страной на практике [18].

В целом можно отметить положительную динамику развития СМИ в Китае под влиянием Коммунистической партии Китая (рис. 1).



Рис.1. Динамика развития СМИ в Китае под влиянием Коммунистической партии Китая.

Вывод

Развитие средств массовой информации зависело от ряда факторов и имело долгий процесс. В начале и в середине XX века в Китае наблюдался глубокий экономический кризис и низкая грамотность населения. По этой причине печатное СМИ не пользовалось большим спросом. Резкие изменения произошли в 1990 году, когда по всему миру стала распространяться глобальная сеть «Интернет». Это и коснулось КНР. Так, в 2001 году Китай вступил во Всемирную торговую организацию (далее – ВТО), что не могло не отразиться на всех аспектах общественной жизни КНР: политической, экономической, социальной. Изменения внутри страны повлияли и на внешнеполитическое положение Китая, что требовало перестройки в коммуникации внутренних и внешних отношений. Это спровоцировало резкую конкуренцию среди ведущих лидеров страны. СМИ стало инструментом влияния на массы.

Перед китайскими журналистами и СМИ встали новые задачи: способствовать созданию среды стабильности и единства; выполнять просветительскую, инфор-

мационную функцию, что подразумевало содействие экономическому строительству; способствовать становлению социалистической духовной культуры; способствовать реформам, открытости и модернизации; укреплять не только внутренние партийные интересы страны, но и способствовать развитию деятельности внешней пропаганды; ориентироваться на требования народа; внедрять реформы под чутким руководством правительства.

СМИ должны укреплять не только внутренние партийные интересы страны, но и способствовать развитию деятельности внешней пропаганды. То есть укрепляя внутренние интересы страны, газеты стремились доносить информацию о реформах и открытости новой политики как до населения Китая, так и до зарубежных союзников. Однако зарубежные страны имели очень большое влияние и давление на Китай. Это выражалось в информационном давлении. Сила давления и влияния зависела от целей иностранного противника: дипломатических, политических, экономических и т.д.

Председатель Военсовета ЦК КПК Дэн Сяопина выдвигает тезисы о том, что рынок и социализм не должны противоречить друг другу, а, наоборот, дополнять друг друга. Однако он также отметил, что Китай не имеет достаточного практического опыта для развития рынка и социализма в тандеме, « построения социализма китайского типа»

Огромное значение имел 14-й съезд Коммунисти-

ческой партии Китая, который был проведен в октябре 1992 года. Съезд постановил, что необходимо строить социалистическо-рыночные отношения со спецификой Китая, используя те возможности, которыми располагает КНР на текущий период. Таким образом, съезд поддержал идеи Дэн Сяопина о том, что рынок и социализм не должны противоречить друг другу, а, наоборот, дополнять друг друга, основываясь на специфику Китая. На съезде также была выдвинута теория «трех поколений представителей», которую предложил Цзян Цзэминь. По убеждению Цзян Цзэминь, КПК должна представлять передовые культуру и производительные силы, а также абсолютное большинство народных масс.

Олимпийские игры 2008 года стали поворотным моментом в коммуникации Китая с другими странами. Интерес общественных масс КНР к зарубежным друзьям возрос. Одновременно Китай привлек к себе внимание со стороны стран зарубежья. КПК отмечала, что задачей СМИ должно быть активное ведение внешней пропаганды. Журналисты из Китая стали все чаще выезжать с репортажами за пределы своей страны.

В связи с этим КПК уделяла большое внимание журналистике и имело большое влияние на общество.

В результате, с развитием новых технологий, ответственность стала активно вовлекаться в журналистику. Под их официальным контролем китайская журналистика стала развиваться еще лучше.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван, Фэнсян (2011). Развитие поисковых двигателей в 2010 году. Пекин: Изд-во Обществоведение, С.173.
2. Вэнь, Чуньин, Гу, Юаньпин (2013) Исследование современных китайских СМИ. Пекин: Изд-во китайский университет коммуникаций, С.190.
3. Гэ, Гунчжэнь (2007) История китайских газет. Шанхай: Изд-во китайской журналистики, С.69.
4. Краткая история китайской журналистики. Шанхай (2003): Изд-во университет Фудань, С.130.
5. Лян, Цзялу (2005) Китайская история журналистики. Гуанси: Гуансиское Народное издательство, С. 44.
6. Михайлов С.А., Ли, Динсинь, Чэюан, Хэфэн (2006) Журналистика Китая. - СПб., С.608.
7. Пань, Чхао Хуа (2010) Тренд СМИ в конвергенции радионовостей, инновационная форма программы исследований Китая. Кайфэн: Хэнань университета, С.14.
8. Рекомендация печатей вовремя Синьайской революции (2007) Пекин: Изд-во Народная издательство, С.88.
9. Сидоров В.А. (2010) Политическая культура журналиста. Изд-во «Петрополис», С.8.
10. У Синь Сюнь (2011) Радио и телевидение, журналистика. Шанхай: Фудань университет, С.19.
11. Фан Ханьци (2005) Краткая история китайской журналистики. Пекин: Изд-во Китайский Народный университет, С.14.
12. Фан Ханьци (2010) История современной китайской газеты. Шаньси: Изд-во Шаньсиское Народное издательство, С.10.
13. Фэн Цзыю (2010) История революции. Шанхай: Изд-во книгоиздательство, С.10-11.
14. Цзинь Чжэньмао (Ичи. 2009) Интеграция станции и интернет в контексте новых СМИ. Хайнань: Изд-во исследование радио юг Китая, С. 34.
15. Цуй Баого (2006) Доклад о развитии индустрии средств массовой информации Китая в 2006 году. Пекин: Изд-во Шехуэй Кесюе Вэнсянь Чубаныне, С. 147.
16. Чжан Лигуан (2006) Особенности развития журналистики Китая на рубеже третьего тысячелетия: Дис. . . канд. Филол.наук. Москва, С.18.
17. Чжун Пейчжан (2011) Современная китайская журналистика. Пекин: Изд-во Современная Китая, С. 420.
18. Чжунго Чуапэмэй Чанье Фачжань Баогоа (2014) Доклад о развитии индустрии средств массовой информации Китая. Пекин: Изд-во научно-социальной литературы, С. 43.

© Ли Цзяни (823286146@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СЕМАНТИЧЕСКИЕ МОДУЛИ В СТРУКТУРЕ АССОЦИАТИВНО-ВЕРБАЛЬНОГО ПОЛЯ

SEMANTIC MODULES IN THE STRUCTURE OF THE ASSOCIATIVE-VERBAL FIELD

A. Saakyan
Sun Jiao

Summary: The article is devoted to modeling the associative-verbal field of the concept MIGRANT. The topic of migration is currently of great interest to scientists, especially linguists, since in modern society the dynamics of migration processes is increasing, these processes affect almost all spheres of human activity, and, as a result, affect language processes. Migration linguistics, as one of the rapidly developing areas of modern linguistics, is an interdisciplinary and multidimensional study of various aspects of language within the framework of the dynamic process of human mobility. The subject of the study is the representation of the concept of MIGRANT in the minds of Russian-speaking Armenians living in Russia. The article presents an analysis of the conducted free associative experiment, as well as a model of the associative-verbal field MIGRANT.

Keywords: associative experiment, associative-verbal field, concept, migrant, migration, migration linguistics, semantics, semantic module.

Саакян Ани Арменовна

аспирант, Пермский государственный национальный
исследовательский университет
ani.saakyan07@yandex.ru

Сунь Цзяо

аспирант, Пермский государственный национальный
исследовательский университет
sunjiao1985@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена моделированию ассоциативно-вербального поля концепта МИГРАНТ. Тема миграции в настоящее время вызывает повышенный интерес ученых, особенно лингвистов, так как в современном обществе динамика миграционных процессов нарастает, они затрагивают практически все сферы человеческой деятельности, и влияют на языковые процессы. Миграционная лингвистика, как одно из стремительно развивающихся направлений современного языкознания, представляет собой междисциплинарное и многомерное изучение различных аспектов языка в рамках динамичного процесса мобильности человека. Предмет исследования – репрезентации концепта МИГРАНТ в сознании русскоговорящих армян, проживающих на территории России. В статье представлен анализ проведенного свободного ассоциативного эксперимента, а также построена модель ассоциативно-вербального поля МИГРАНТ.

Ключевые слова: ассоциативный эксперимент, ассоциативно-вербальное поле, концепт, мигрант, миграция, миграционная лингвистика, семантика, семантический модуль.

Миграционная лингвистика – одно из актуальных направлений современного языкознания. Миграция в лингвистике – постоянный или временный процесс трансформации языка не только титульной нации, но и языка мигрантов [9]. Целью настоящего исследования является моделирование ассоциативно-вербального поля концепта МИГРАНТ. Ассоциативно-вербальное поле актуализирует восприятие феноменов действительности [1]. В целях получения материала исследования – реакций, актуализирующих репрезентацию концепта, МИГРАНТ в сознании русскоговорящих армян, проживающих на территории РФ, был проведен свободный ассоциативный эксперимент.

Метод ассоциативного эксперимента был предложен К.Г. Юнгом в начале XX в. [5] К.Г. Юнг полагал, что изучение ассоциаций позволяет проникнуть в психику человека [12]. Такой метод дает возможность получить информацию эмоционального и оценочного характера, а также позволяет выявить наиболее существенные элементы концепта [4]. Согласно А.А. Залевской, ассоциативный материал служит фундаментом для межкультурных и междисциплинарных исследований, способствуя выявлению как общечеловеческих черт свободных ассоци-

аций, так и уникальности, которую им придаёт конкретная культура [8]. Как справедливо отмечает Т.А. Гридина, «природа вербальной ассоциации также двойственна, как и природа слова: она основана как на связях явлений действительности, то есть обращена к предметному (внеязыковому) ряду, так и на связях между знаками (лексическими единицами), представляющими этот предметный ряд в номинативной системе языка» [6].

Ассоциативный эксперимент, как наиболее разработанная методика анализа психосемантики, предполагает отслеживание реакций испытуемых на предъявляемые им слова-стимулы, в рамках свободного ассоциативного эксперимента испытуемые представляют свои реакции в виде слов, словосочетаний, пословиц и поговорок [2, 3, 11]. Для анализа полученных данных был применен метод семантической интерпретации свободных ассоциаций. Кроме этого, использовались количественные методы, направленные на выявление частотности изучаемых признаков, анализ распределений реакций у разных групп испытуемых, общенаучные методы анализа, синтеза и обобщения.

На первом этапе исследования была поставлена цель

эксперимента, разработана анкета, которая далее была размещена на созданной виртуальной странице в Интернете на базе платформы Google Forms – программного обеспечения для администрирования опросов, которое позволяет пользователям создавать и редактировать онлайн-опросы, взаимодействуя с другими пользователями в режиме реального времени, а также предоставляет возможность выгрузить статистические данные в графиках, диаграммах и таблицах. На втором этапе был проведен свободный ассоциативный опрос, где респондентам предлагалось заполнить электронную анкету, которая содержала следующие пункты: Город проживания; Страна рождения; Город рождения; Возраст; Как долго Вы проживаете на территории России; Ваша национальность; С какой этнической группой Вы себя соотносите (русские, армяне, татары, башкиры и т.д.); Как Вы оцениваете свои знания русского языка; Как Вы оцениваете свои знания армянского языка; Напишите Ваши ассоциации (слова, словосочетания, предложения) к слову «МИГРАНТ».

Поиск респондентов – русскоговорящих армян, проживающих на территории России, осуществлялся с помощью социальной сети ВКонтакте. Для этой цели выполнялась рассылка сообщений с просьбой пройти опрос участникам сообществ армянских диаспор в России («Пермские армяне», «Армяне ПГНИУ», «DSAM» – Донской союз армянской молодежи и др.). В эксперименте приняли участие 50 человек (гендерная специфика не учитывалась, так как это не входит в задачи данного исследования). От каждого информанта в среднем были получены от 1 до 3 реакций. Всего получена 151 реакция. Реакции, в составе которых было единичное слово «мигрант», не учитывались.

В опросе принимали участие люди, рожденные в Армении (46%), в России (46%), в Грузии (4%), в Молдавии (2%), на Украине (2%). Участники опроса – жители следующих городов России: Ростова-на-Дону, Краснодара, Москвы, Сочи, Тюмени, Белореченска, Екатеринбурга, Казани, Каменска-Шахтинского, Октябрьского (Башкортостан), Санкт-Петербурга. Большинство респондентов – жители Перми. Возраст респондентов – от 18 до 55 лет. Наибольшая по численности группа респондентов – молодые люди в возрасте 27 лет. На втором месте – 2 группы респондентов в возрасте 19 и 20 лет. На третьем месте – респонденты в возрасте 26 лет. Основная часть респондентов проживает на территории России всю жизнь. Согласно результатам опроса, 96% респондентов соотносят себя с армянами по этнической принадлежности, 2% считают себя русскими, 2% считают себя наполовину русскими, наполовину армянами.

На следующем этапе анализа все полученные ассоциаты распределялись по семантическим модулям с целью уточнения психолингвистического значения концепта

МИГРАНТ. Семантический модуль – отдельно оформленный элемент структуры микрополя, состоящий из лексических единиц, отражающих конкретный компонент значения [10]. Полученные результаты классифицировались следующим образом: близкие по семантике ассоциаты объединялись в семантический модуль, а их частотность суммировалась. Все реакции испытуемых в исследовании приводятся по убыванию их частотности, которая указана соответствующей цифрой. В случае одинаковой частотности реакции приводятся по алфавиту. В качестве наименований семантических модулей выбирались наиболее частотные или стилистически нейтральные реакции, или подбирались номинации обобщающего характера. Крупные модули были подразделены на микромодули. Одна и та же реакция могла быть отнесена к различным семантическим модулям одновременно, если в ее значении присутствовали два или более семантических признака. В результате выделяется 30 семантических модулей.

1. Семантический модуль ЛЮДИ (78):

1.1 Микромодуль «Человек»: рабочая сила (2); занимается тяжелой физической работой (1); люди (1); человек с интересной судьбой (1).

1.2 Микромодуль «Иностранец»: приезжий (14); переселенец (7); беженец (6); иностранец (5); иммигрант (3); таджик (2); узбек (2); чужой (2); эмигрант (2); беженцы (1); выходец из Средней Азии (1); другой (1); иммигранты из центральной Азии (1); киргиз (1); лицо, выселяющееся из своей родины (1); лицо, проживающее в чужой стране (1); люди с двойным гражданством (1); не имеющий гражданство (1); неинтегрированное население (1); нерезидент (1); нерусский (1); не свой (1); особенный (1); отличающийся (1); отличие (1); переезжающий (1); понаехвшие (1); приехал на заработки (1); релоканты (1); свой (1); человек другой национальности (1); человек, который оставил свою родину в поиске лучшей жизни за границей (1); человек, который поменял свою страну как новое место для жительства (1); человек, поменявший место проживания (1); человек, приехавший на заработки (1); человек, проживающий в другой стране (1); человек, проживающий в чужой стране (1); чужеземец (1); это тот, кто приехал на территорию РФ (1).

2. Семантический модуль ПЕРЕМЕЩЕНИЕ (27):

2.1 Микромодуль «Переезд»: переезд (3); дорога (1); переезжающий (1).

2.2 Микромодуль «Передвижение»: перемещение (3); эмиграция (2); движение (1); миграция (1); миграция населения (1); приезд (1); приезжать (1); эмигрировать (1); это тот, кто приехал на территорию РФ (1).

2.3 Микромодуль «Переселение»: эмиграция (2); лицо, выселяющееся из своей родины (1); миграция (1); миграция населения (1); эмигрировать (1).

- 2.4. Микромодуль «Смена места жительства»: лицо, выселяющееся из своей родины (1); покидать свое место жительства в силу каких-либо неблагоприятных причин (1); человек, который поменял свою страну как новое место для жительства (1); человек, поменявший место проживания (1).
3. Семантический модуль ТЕРРИТОРИЯ (14):
- 3.1. Микромодуль «Страны»: Армения (1); временно проживающий на территории РФ (1); выходец из средней Азии (1); иммигранты из центральной Азии (1); лицо, проживающее в чужой стране (1); миграционный кризис в Европе (1); Россия (1); страна (1); человек, проживающий в другой стране (1); человек, проживающий в чужой стране (1); это тот, кто приехал на территорию РФ (1).
- 3.2. Микромодуль «Граница»: границы (1); за границей (1); человек, который оставил свою родину в поиске лучшей жизни за границей (1).
4. Семантический модуль «ИЗМЕНЕНИЕ ЖИЗНИ»: (8)
- 4.1. Микромодуль «Улучшение жизни»: человек, который оставил свою родину в поиске лучшей жизни за границей (1).
- 4.2. Микромодуль «Новая жизнь»: новая жизнь (2); возможности (1); новое окружение (1); перемены в жизни (1); человек, который поменял свою страну как новое место для жительства (1), человек, поменявший место проживания (1).
5. Семантический модуль НАЦИОНАЛЬНОСТЬ (8): таджик (2); узбек (2); выходец из Средней Азии (1); иммигранты из центральной Азии (1); киргиз (1); человек другой национальности (1).
6. Семантический модуль АДАПТАЦИЯ (7): адаптация (3); адаптация к новой культуре (1); необходимость влиться в новое общество (1); преодоление препятствий, адаптируясь к изменениям (1); приобщение к другой культуре (1).
7. Семантический модуль РАБОТА (7): рабочая сила (2); дешевый труд (1); занимается тяжелой физической работой (1); подработка (1); работа (1); рынок труда (1).
8. Семантический модуль ТРУДНОСТИ (6): беспомощность (1); занимается тяжелой физической работой (1); нищета (1); покидать свое место жительства в силу каких-либо неблагоприятных причин (1); преодоление препятствий, адаптируясь к изменениям (1); языковой барьер (1).
9. Семантический модуль ЧУВСТВО И ЭМОЦИИ (6): беспомощность (1); милосердие (1); морально тяжело (1); ностальгия (1); переживания (1); страх (1).
10. Семантический модуль КУЛЬТУРА (5): адаптация к новой культуре (1); культура (1); культурное разнообразие (1); приобщение к другой культуре (1); своя культура и менталитет (1).
11. Семантический модуль НЕОБХОДИМОСТЬ (4): необходимость (1), необходимость влиться в новое общество (1); необходимость изучать язык (1); нищета (1).
12. Семантический модуль ЯЗЫК (4): изучение нового языка (1); необходимость изучать язык (1); новая языковая среда (1); языковой барьер (1).
13. Семантический модуль ДОКУМЕНТЫ (3): люди с двойным гражданством (1); не имеющий гражданство (1); регистрация (1).
14. Семантический модуль ЕДА (3): плов (1); самса (1); чебурек (1).
15. Семантический модуль БЕГСТВО (2): Арабская весна (1); покидать свое место жительства в силу каких-либо неблагоприятных причин (1).
16. Семантический модуль ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ОРГАНЫ (2): миграционная служба (1); таможни и ценности (1).
17. Семантический модуль ДЕНЬГИ (2): приехал на заработки (1); человек, приехавший на заработки (1).
18. Семантический модуль ЗАКОН (2): легальность (1); статья 322 УК РФ (1).
19. Семантический модуль ИНТЕГРАЦИЯ (2): интеграция (1); не интегрированное население (1).
20. Семантический модуль КРИЗИС (2): Арабская весна (1); миграционный кризис в Европе (1).
21. Семантический модуль ПОМОЩЬ (2): помощь (1); милосердие (1).
22. Семантический модуль БЕДНОСТЬ (1): нищета (1).
23. Семантический модуль ВОЗМОЖНОСТЬ (1): возможности (1).
24. Семантический модуль ВОЗРАСТ (1): среднего возраста (1).
25. Семантический модуль ДОМ (1): рынок недвижимости (1).
26. Семантический модуль ЗНАКОМСТВО (1): новое окружение (1).
27. Семантический модуль ОБРАЗОВАНИЕ (1): учеба (1).
28. Семантический модуль ПЕРИОД (1): временно проживающий на территории РФ (1).
29. Семантический модуль ПОЛИТИКА (1): Арабская весна (1).
30. Семантический модуль СЕМЬЯ (1): есть семья (1).

Семантические модули имеют разный объем (количество конкретных реакций, включенных в группу) в структуре общего числа реакций, что дает возможность выделить ядро поля, зоны ближней и дальней периферии. Зоны модели ассоциативно-вербального поля МИГРАНТ определяются на основе анализа распределений объемов семантических модулей с помощью критерия «каменистой осыпи»: границы зон определялись по месту «слома» распределения, то есть в точках, где убывание собственных значений замедляется наиболее сильно [2]. Ядро ассоциативно-вербального поля составляют реакции, представленные в самом крупном семантическом модуле – в модуле ЛЮДИ (78). К зоне ближней периферии относятся реакции, включенные в семантический модуль ПЕРЕМЕЩЕНИЕ (27). В зону дальней периферии входят реакции, представленные в модуле, ТЕРРИТОРИЯ

(14). Семантические модули ИЗМЕНЕНИЕ ЖИЗНИ, НАЦИОНАЛЬНОСТЬ, АДАПТАЦИЯ, РАБОТА, ТРУДНОСТИ, ЧУВСТВО И ЭМОЦИИ, КУЛЬТУРА, НЕОБХОДИМОСТЬ, ЯЗЫК формируют периферию ассоциативно-вербального поля и встречаются в корпусе реакций в диапазоне частоты от 4 до 8. Остальные семантические модули дополняют периферию и представлены в диапазоне частоты от 1 до 2.

Рассмотрим ядро ассоциативно-вербального поля концепта МИГРАНТ, которое включает семантический модуль ЛЮДИ. Данный семантический модуль подразделяется на микромодули «Человек» и «Иностранец». Модуль ЛЮДИ актуализирует в основном образ человека, иногда недруга, относящегося к другой нации или государству, занимающегося определенным видом деятельности. В данном модуле представлено наибольшее количество реакций – 78. Самыми частотными в данном модуле являются следующие реакции: приезжий (14); переселенец (7); беженец (6); иностранец (5).

Ассоциаты, входящие в данный семантический модуль, можно классифицировать на три группы – положительные, отрицательные или нейтральные. К положительным относится реакция, в которой прослеживается коннотация близкого человека: свой. К отрицательным относятся реакции, в которых прослеживается коннотация «недруга», а также представителя низшего класса, занимающегося физическим трудом: занимается тяжелой физической работой; лицо, выселяющееся из своей родины; лицо, проживающее в чужой стране; нерусский; не свой; понаехавшие; рабочая сила; чужой; человек, проживающий в чужой стране; чужеземец. К нейтральным относятся все остальные реакции: беженец; выходец из Средней Азии; другой; иммигрант; иммигранты из центральной Азии; иностранец; киргиз; люди; люди с двойным гражданством; не имеющий гражданство; не интегрированное население; нерезидент; особенный; отличающийся; отличие; переезжающий; переселенец; приезжий; приехал на заработки; релоканты; таджик; узбек; человек другой националь-

ности; человек, который оставил свою родину в поиске лучшей жизни за границей; человек, который поменял свою страну как новое место для жительства; человек, поменявший место проживания; человек, приехавший на заработки; человек, проживающий в другой стране; человек с интересной судьбой; эмигрант; это тот, кто приехал на территорию РФ.

Необходимо обратить внимание, что реакции, в которых фигурирует слово «чужой» мы отнесли к отрицательным, в то время как похожие реакции со словом «другой» мы отнесли к нейтральным – такое решение было принято на основании того, что «другой – это не один из своих, он явно отличается от своих, принципиально иной, чем свои; но при этом другой не несет, в отличие от чужого, уже самим фактом своего существования угрозу существованию своих» [7].

Мы также предприняли попытку моделирования ассоциативно-вербального поля по реакциям. При такой модели в ядерную зону входит наиболее частотная реакция «приезжий» (14), в зону ближней периферии – реакции в диапазоне частоты от 5 до 7: «переселенец» (7), «беженец» (6), «иностранец» (5), в зону дальней периферии – реакции с частотностью 3 «адаптация» (3), «иммигрант» (3), «переезд» (3), «перемещение» (3). Все остальные реакции в диапазоне от 2 и до единичных реакций входят в периферию. В результате сравнения ассоциативно-вербального, разработанного по модулям и ассоциативно-вербального поля, разработанного по реакциям, наблюдается совпадение ядерной зоны и зоны ближней периферии.

Таким образом, ассоциативно-вербальное поле МИГРАНТ состоит из 30 семантических модулей, что позволяет констатировать существенное расширение семантического потенциала концепта МИГРАНТ. Анализируя построенное поле, можно сделать вывод о том, мигрант – прежде всего, человек, покинувший свою родину в силу определенных обстоятельств, который испытывает трудности, проживая на территории другой страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ален М.Ю. Полевое моделирование концептов миграция / migration // Миграционная лингвистика. 2022. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polevoe-modelirovanie-kontseptov-migratsiya-migration> (дата обращения: 14.11.2024).
2. Арекеева Ю.Е. Репрезентация оппозиции «Свой – Чужой» в языковой картине мира (на материале русского и китайского языков): дис. ... канд. филол. наук. Ижевск, 2023. 265 с.
3. Арекеева Ю.Е., Шустова С.В. Моделирование ассоциативно-вербального поля категории «свой» в сознании носителей русского языка // Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 1. С. 33–42.
4. Байдак А.В. Экспериментальные методы исследования концептов «Жизнь» и «Смерть» // Известия ТПУ. 2010. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/eksperimentalnye-metody-issledovaniya-kontseptov-zhizni-i-smert> (дата обращения: 14.11.2024).
5. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2004. 672 с.
6. Гридина Т.А. Ассоциативный потенциал слова и его реализация в речи (явление языковой игры): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1996. 52 с.
7. Дубоссарская М.Л. Свой-чужой-другой: к постановке проблемы // Наука. Инновации. Технологии. 2008. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/svoy->

- chuzhoj-drugoy-k-postanovke-problemy (дата обращения: 16.11.2024).
8. Залевская А.А. Вопросы организации лексикона человека в лингвистических и психолингвистических исследованиях. Калинин: Калининский государственный университет, 1978. 88 с.
 9. Зубарева Е.О. Понятийный компонент концепта «миграция» // Евразийский гуманитарный журнал. 2019. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiynyy-komponent-kontsepta-migratsiya> (дата обращения: 14.11.2024).
 10. Зубарева Е.О., Шустова С.В. Концептуальное поле «Миграция»: опыт лингвистического моделирования. М.: URSS. 2022. 180 с.
 11. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Политическая литература, 1977. 304 с.
 12. Юнг К.Г. Аналитическая психология: Прошлое и настоящее / К.Г. Юнг, Э. Сэмюэлс, В. Одайник, Дж. Хаббэк; сост. В.В. Зеленский, А.М. Руткевич. М.: Мартис, 1997. 320 с.

© Саакян Ани Арменовна (ani.saakyan07@yandex.ru), Сунь Цзяо (sunjiao1985@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СЕМАНТИЧЕСКАЯ И СТРУКТУРНО-СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТОПОНИМОВ КОШ-АГАЧСКОГО РАЙОНА РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ

Саналова Байару Борисовна

Кандидат филологических наук, старший научный
сотрудник, НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова,
(г. Горно-Алтайск)
sbayaru@mail.ru

SEMANTIC AND STRUCTURAL-WORD- FORMATION CHARACTERISTICS OF TOPONYMS OF THE KOSH-AGACHSKY DISTRICT OF THE ALTAI REPUBLIC

B. Sanalova

Summary: It is known that geographical names of any territory are of interest as historical and geographical material and as a linguistic source. This article analyzes the toponyms of the Kosh-Agachsky district of the Altai Republic. Based on the extensive material, a lexical and semantic classification of toponyms is given, compiled in accordance with the semantics of their constituent components; their structural and word-formation features are considered.

Keywords: toponym, toponymy, geographical name, appellative, semantics, structure, affix.

Аннотация: Известно, что географические названия любой территории представляют интерес как историко-географический материал и как лингвистический источник. В данной статье проводится анализ топонимов Кош-Агачского района Республики Алтай. На основе обширного материала дается лексико-семантическая классификация топонимов, составленная в соответствии с семантикой составляющих их компонентов; рассматриваются их структурно-словообразовательные особенности.

Ключевые слова: топоним, топонимика, географическое название, апеллятив, семантика, структура, аффикс.

Топонимы любой территории содержат в себе ценные сведения и обладают большой информативностью. Они представляют интерес и как историко-географический материал, и как лингвистический источник. По словам Э.М. Мурзаева, «... комплексный топонимический анализ всегда многофункционален. Он должен учитывать природные особенности настоящего и прошлого ареала народов, их историческое развитие, языковую специфику, материальную и духовную культуру. Все это получает отражение в топонимических системах» [1, с. 3–4]. Действительно, топонимы любой территории при всем их разнообразии оказываются тесно связанными друг с другом. Это объясняется тем, что географические названия на каждой исторически или географически выделяемой территории образуют определенную систему. Эта система обладает не только единой территориальной общностью, но и общностью языковой.

Так Ю.А. Карпенко отмечает, что «... эта система, несомненно, существует хотя бы потому, что каждая территория имеет много топонимических названий, и они должны быть как-то упорядочены, как-то организованы и согласованы между собой, чтобы иметь возможность выполнять свои функции» [2, с. 50].

В настоящей статье нами предпринимается попытка провести анализ семантических и структурно-словоо-

бразовательных особенностей топонимов на материале Кош-Агачского района Республики Алтай.

Анализ семантических и структурно-словообразовательных особенностей является неотъемлемой частью любого топонимического исследования. Согласно З.С. Камалетдиновой, «Наряду с ономаσιологическим анализом изучение морфологического и словообразовательного аспектов является важнейшим средством лингвистической информации топонимического материала [3, с. 174].

Любой топонимический материал при всей сложности его фонетической, морфологической и семантической структуры, как правило, поддается систематизации. Каждый топоним представляет собой слово (простое, сложное) или словосочетание, функционирующее в качестве названия того или иного географического объекта. Таким образом, топоним обладает суммой твердо заданных признаков, которые можно формализовать. Такими признаками являются структурные, семантические и географические.

Материалом исследования в данной работе послужили полевые данные, собранные сотрудниками научной группы языка Научно-исследовательского института алтаистики им. С.С. Суразакова во время экспедиций по населенным пунктам Кош-Агачского района с 17 по 22 апреля 2022 г.

Географические названия на каждой исторически или географически выделяемой территории при всем их разнообразии оказываются тесно связанными друг с другом и образуют определенную систему. Эта система обладает не только единой территориальной общностью, но и языковой.

Так, А.В. Суперанская считает, что «известное единство топонимов той или иной территории, обусловленное общностью психологии населяющего ее языкового коллектива, своеобразным направлением его мышления, общностью восприятия окружающей действительности, что, в частности, подтверждается наличием на каждой территории своих топонимических моделей и некоторого круга часто повторяющихся топонимов...» [4, с. 59].

В образовании топонимической системы любой территории важную роль играют географические термины. Они «оказываются той частью сложных, составных географических названий, которые определяют смысловое содержание топонимов [5, с. 98]. В топонимии сел Кош-Агачского района употребляются следующие географические апеллятивы: *ак* 'открытое место; поляна', *айры* 'развилка, развилка; рукав реки', *арт* 'горный перевал, горный проход', *болчок* 'горка, бугор', *боом* 'скалистый выступ, обрыв', *боочы* 'перевал', *жарык* 'щель, расщелина', *жик* 'лощина', *кем* 'река', *кечү* 'брод, переправа', *кобы* 'лог', *көл* 'озеро', *межелик* 'холм, сопка', *ойбок* 'впадина, низина', *ойык* 'котловина; углубление на вершине', *оро* 'яма', *ортолык* 'остров', *сас* 'болото', *кем* 'река', *суу* 'река', *төн* 'холм', *туу* 'гора', *тонмок* 'ключ, родник'. *уйа* 'гнездо', *ой* 'впадина', *яр* 'яр, крутой обрыв', *айан* 'поляна' и т. д. Например: *Кара-Кем* 'чёрная река', *Ак-Көл* 'белое озеро', *Жылу-Тонмок* 'тёплый родник, ключ', *Кара-Сас* 'чёрное болото', *Узун-Кыр* 'длинная гора', *Кара-Кайа* 'чёрная скала', *Кызыл-Жарык* 'красная расщелина', *Тытту-Кобы* 'лог с лиственницами', *Кара-Жар* 'чёрный обрыв, крутой берег', *Килиндү-Айан* 'поляна с бархатом; имеющий бархат', *Сары-Кобы* 'жёлтый лог', *Кара-Болчок* 'чёрный бугор', *Лунмалу-Айры* 'разветвление с горными козлами, рукав реки с горными козлами', *Күндү-Ак* 'солнечная поляна' и т. д.

1. Лексико-семантическая классификация топонимов

Любое географическое название исторично и несет в себе какую-то информацию. В топонимах запечатлены исторические этапы заселения территории, хозяйственная деятельность людей, географические особенности местности, разнообразие природной среды. Они отражают важнейшие особенности материальной и духовной культуры народа. Лексико-семантическая классификация топонимов позволяет уяснить семантику топонимов, обладает большой информативной емкостью. Так, например, А.К. Матвеев, подчеркивая важность семантических классификаций, что они «дают не менее ценный материал для лингвистики,

чем изучение аффиксов, а в общелингвистическом плане даже более ценный, т. к. позволяют выяснить основные принципы топонимической номинации и установить объем топонимической лексики и ее характер» [6, с. 47].

В настоящей работе с лексико-семантической точки зрения в зависимости от того, какая лексика участвует в формировании топонимов можно выделить:

1. топонимы, содержащие в составе анатомическую лексику (*баш* 'голова' в знач. 'начало; вершина, верховье', *бут* 'нога' в знач. 'отрог горного хребта', *бел* 'спина, поясница' в знач. 'плоская поверхность в гребне хребта, полагая возвышенность, склон, гора, перевал, седловина, средний пояс гор, увал', *оос* 'рот' в знач. 'начало; вход; устье', *кол* 'рука' в знач. русло реки, речная долина', *мойын* 'шея' в географическом знач. 'коса, перешеек, горный перевал, узкая полоса воды, изгиб горы, отмель, узкое место горы, *жүрек* 'сердце' в геогр. знач. 'маленькая лесистая сопка' и т. д.). Например: *Кожоо-Бажы* 'начало протоки', *Сары-Бел* 'жёлтый хребет', *Кара-Жүрек* 'чёрная маленькая лесистая сопка' и т. д.;
2. топонимы, содержащие в своем составе в качестве определяющего или определяемого компонента слова, связанные с растительным миром: *Кыска-Терек* 'короткий тополь', *Сары-Агаш* 'жёлтое дерево', *Куу-Карагай* 'сухая, высохшая сосна', *Тытту-Кем* 'река с лиственницами', *Мөштү-Жарык* 'расщелина с кедрами', *Кызыл-Жыраа* 'красный кустарник', *Жантык-Тыт* 'накренившаяся лиственница' и т. д.;
3. топонимы, содержащие в составе в качестве определяющего компонента слова, связанные с животным миром: *Теке* 'козёл', *Бака* 'лягушка', *Жыланду* 'змеиный, со змеями', *Тийин* 'белка', *Ирбистү* 'со снежным барсом', *Кулун-Бажы* 'голова жеребенка', *Тарбаганду-Кобы* 'лог с сурками' и т. д.;
4. топонимы, содержащие в своем составе лексику, отражающую характер деятельности, быт, культуру населения *Кам-Тыт* 'шаманская лиственница', *Чадыр* 'юрта';
5. топонимы, содержащие в составе лексику, отражающую исторические события и имена бывших владельцев земель (имена, фамилии, названия родов): *Сойон-Чадыр* 'юрта [людей из рода] сойон'.

2. Структура и способы образования топонимов

В работе структурный анализ топонимов проводится по двум признакам: 1) количество входящих в топоним компонентов; 2) способ словопроизводства. По количеству составляющих компонентов рассматриваются простые и сложные топонимы.

2.1. Простые топонимы

Простые топонимы, можно разделить на две подгруппы:

1. тождественные географическим терминам и являющиеся названиями конкретного географического объекта: *Тörgин* 'перелесок', *Аржан* 'целебный источник'. *Булак* 'река, речка', *Коол* 'река', *Ортолык* 'остров', *Ойбок* 'впадина, низина', *Ойым* 'выем', *Жарык* 'трещина; расщелина', *Межелик* 'сопка', *Ажу* 'горный перевал', *Боом* 'бом', *Кайын* 'береза' и т. д.;
2. представляющие собой другие лексические основы: а) топонимы, выраженные именем существительным: *Балтырган* 'дягиль, борщевик', *Аркыт* 'кожаный сосуд', *Жалама* 'ленточка', *Түн* 'ночь', *Бök* 'затвор; засов' и т. д.; б) топонимы, выраженные именем прилагательным: *Бортылдак* 'бурлящий', *Кайыр* 'крутой', *Үнгүр* 'звонкий, звучный', *Мукур* 'короткий', *Чичке* 'узкий', *Бийик* 'высокий', *Кызыл* 'красный', *Куру* 'пустой, порожний', *Кургак* 'сухой', *Чанкыр* 'голубой' и т. д.; в) топонимы, образованные от наречия: *Катай* 'рядом, вместе'; г) топонимы, образованные от глаголов: *Чири* 'гнить', *Күркүре* 'гремять, грохотать, гудеть', *Кыныраар* 'звенящий',

Наиболее продуктивным в образовании простых производных топонимов является афф. -лу, указывающий на обладание, изобилие или наличие растений, животных: *Чегендү* 'с кислым молоком' (*чеген* 'кислое молоко' + -дү), *Теректү* 'с тополями' (*терек* 'тополь' + -тү), *Лунмалу* 'с горными козлами' (*лунма* 'горный козел' + -лу), *Айулу* 'с медведями' (*айу* 'медведь' + -лу), *Корумду* 'с каменными россыпями' (*корум* 'каменная россыпь' + -ду), *Куранду* 'с самым козули', *Түнкелү* 'с кочками' (*түнке* 'кочка' + -лү), *Кочкорлу* 'с диким каменным бараном', *Малталу* 'с топором, имеющий топор' (*малта* 'топор' + -лу) и т. д.

Кроме того, в морфемном составе простых топонимов встречаются аффиксы с уменьшительно-ласкательным значением -аш / -еш: *Белтиреш* 'перекресточек' (*белтир* 'перекресток' + -еш); аффикс множественного числа -лар / -тар: *Көлдөр* 'озёра'.

2.2. Сложные топонимы

Сложные топонимы представлены топонимами-словосочетаниями.

Топонимы-словосочетания

Топонимы-словосочетания образуются путем сочетания двух и более компонентов.

Двухкомпонентные сложные топонимы

Двухкомпонентные сложные топонимы состоят из двух компонентов: определения и определяемого. Определяемое слово в составе топонимов является главным компонентом. Этот компонент всегда выражен именем существительным. В качестве определения, зависимого

компонента, могут выступать имена существительные, имена прилагательные и числительные.

Сложные топонимы с определяющим компонентом именем существительным

Между компонентами сложных топонимов с определяющим компонентом именем существительным прослеживаются отношения принадлежности, свойственные сочетаниям изафетного типа (1 тип изафета, 2 тип изафета, 3 тип изафета).

Топонимы, построенные на изафетной связи первого типа, когда оба компонента не имеют никаких грамматических показателей, имеют следующую модель: сущ. Ø .+ сущ. Ø: *Теке-Туру* 'стойбище с козлами', *Түнке-Лурт* 'стойбище с кочками', *Ат-Ажу* 'лошадиный перевал', *Төд-Мойын* 'верблюжья шея', *Кеме-Кечү* 'брод; переправа-лодка', *Жас-Одор* 'весеннее пастбище', *Ээр-Арка* 'хребет седлом', *Баатыр-Таш* 'камень-богатырь', *Жылдыс-Көл* 'озеро со звездами', *Айу-Туу* 'медвежья гора', *Корум-Кечү* 'переправа по каменной россыпи', *Ан-Ойым* 'яма оленя' и т. д.

В топонимах, построенных на изафетной связи второго типа, первый компонент, определение, грамматически не оформлено, второй компонент, определяемое слово, имеет афф. принадл. 3 л. -и /-ы (после согласных), -зы /-зи (после гласных): *Куш-Уйазы* 'гнездо птицы', *Бугузын-Боочызы* 'перевал Бугузын', *Сыгын-Мүүзи* 'рог марала', *Бука-Бажы* 'вершина Бука', *Кам-Сөөгү* 'могила шамана' и т. д.

В топонимах третьего типа изафетной конструкции первый компонент, определение, оформляется афф. притяж. п. -нын / -нин, второй компонент, определяемое слово, – афф. 3 л. -и /-ы (после согласных), -зы /-зи (после гласных): *Баканын-Аржаны* 'целебный источник Бака', *Балтырганнын-Көли* 'озеро Балтырган', *Таадылунын-Көли* 'озеро Таадылу', *Лунмалунын-Ажусы* 'перевал Дьунмалу' и т. д.

Сложные топонимы с определяющим компонентом именем прилагательным

В состав сложных топонимов с определяющим компонентом именем прилагательным могут входить непроизводные прилагательные (как правило, качественные прил.): *Ак-Булак* 'белая речка', *Кара-Айры* 'черная развилка', *Көк-Суу* 'синяя река', *Сары-Суу* 'жёлтая река', *Чичке-Ойык* 'узкая котловина', *Калжан-Көл* 'лысое озеро', *Ак-Туру* 'белое стойбище', *Боро-Таш* 'серый камень', *Коо-Кыр* 'стройная, изящная гора', *Калын-Агаш* 'густое дерево', *Чанкыр-Көл* 'голубое озеро', *Күрен-Туу* 'коричневая гора' и т. д.

Производные прилагательные, входящие в состав топонимов, в большинстве случаев имеют словообразу-

ющий афф. -лу: *Кабайлу-Ярык* 'расщелина с колыбелью', *Талду-Булак* 'речка с тальником'. Кроме того, очень часто в формировании сложных топонимов участвуют так называемые слова-ориентиры – прилагательные *алтыгы* 'нижний', *ўстиги* 'верхний', *орто* 'средний': *Ўстиги-Арчалу* 'Верхняя Арчалу', *Орто-Тўнжелў* 'Средняя Тўнжелў'; прилагательные, указывающие на размер, площадь географического объекта, *јаан* 'большой', *оогош* 'маленький', *кичў*, *кичинек* 'малый, маленький': *Јаан-Терек* 'большой тополь', *Оогош-Бугуты* 'Маленькое Бугуты'. *Јаан-Туу* 'большая гора' и т. д.

Сложные топонимы с определяющим компонентом именем числительным

В состав сложных топонимов, определяющий компонент которых выражен числительным, как правило, входят количественные и порядковые числительные: *Јети-Кўл* 'семь озер', *Јети-Јол* 'семь дорог', *Беш-Сўўри* 'пять вершин', *Ўч-Энмек* 'три макушки', *Јўс-Тыт* 'сто лиственниц', *Тогус-Айры* 'девять развилок', *Ўч-Агаш* 'три дерева', *Экинчи-Тўргин* 'Вторая Тўргин', *Тўртинчи-Тўргин* 'Четвёртая Тўргин', *Эки-Тыт* 'две лиственницы', *Тогус-Айры* 'девять развилок', *Тогус-Уул* 'девять сыновей'.

Сложные топонимы глагольной конструкции

В формировании сложных топонимов глагольной конструкции, как правило, участвуют глагольные формы на *-ган* и *-ар*, причем глагольный компонент находится в постпозиции по отношению к объекту: *Ары-Аккан* 'текущий туда, в ту сторону', *Кўп-Кескен* '[место, где] кадку вырезали', *Алтын-Каскан* '[место, где] золото копали', *Балла-Аккан* 'ребёнка унесло течением', *Таш-Кадаган* '[место, где] камень вбивали', *Ўлўн-Јулар* '[место, где] рвут траву', *Јыраа-Каскан* '[место, где] выкапывали кустарники'.

Многокомпонентные сложные топонимы

Многокомпонентные сложные топонимы составными компонентами могут включать: 1) сложный топоним в качестве определения и апеллятив: *Кўк-Суунын кўли* 'озеро Кўк-Суу', *Ак-Колдын ажусы* 'перевал Ак-Кол', *Сайлу-*

Кемнин сыны 'хребет Сайлу-Кем'; 2) имя прилагательное в качестве определения и сложный топоним в качестве определяемого слова: *Ак Кара-Суу* 'белый родник', *Кургак Тытту-Кем* 'Сухой Тытту-Кем', *Салкынду Тытту-Ой* 'ветренный Тытту-Ой'.

Таким образом, проведенный анализ показал, что с точки зрения структурно-словообразовательной и семантической характеристик в топонимической системе Кош-Агачского района Республики Алтай функционируют простые и сложные названия. Среди простых выделяют простые топонимы, соответствующие географическим терминам и являющиеся названиями конкретного географического объекта, и простые топонимы, представляющие собой другие лексические основы. Сложные топонимы представлены топонимами-словосочетаниями. Атрибутив в структуре сложного топонима может быть выражен именем существительным, именем прилагательным, числительным или иметь глагольную конструкцию.

Основным структурным типом сложных топонимов Кош-Агачского района являются определительные словосочетания, построенные на изафетной связи первого, второго и третьего типа. Для топонимов характерно однокомпонентное, двухкомпонентное и многокомпонентное образование. Наибольшую часть составляют двухкомпонентные топонимы.

В образовании географических названий выявлена роль топонимических аффиксов. Наиболее продуктивным в формировании простых производных топонимов является афф. -лу. Кроме того, в морфемном составе простых топонимов встречаются аффиксы с уменьшительно-ласкательным значением *-аш* / *-еш*, аффикс множественного числа *-лар* / *-тар*. В двухкомпонентных топонимах наиболее распространен афф. -лу.

Очень часто в формировании сложных топонимов участвуют так называемые слова-ориентиры – прилагательные *алтыгы* 'нижний', *ўстиги* 'верхний', *орто* 'средний' и прилагательные, указывающие на размер, площадь географического объекта, *јаан* 'большой', *кичў*, *кичинек*, 'малый, маленький', *оогош* 'маленький'.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мурзаев Э.М. Тюркские географические названия. – Москва: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1996. – 253 с.
2. Карпенко Ю.А. Принципы топонимики / Ю.А. Карпенко. – М.: Московский рабочий, 1964. – 178 с.
3. Камалетдинова З.С. Тюркская ландшафтная лексика Нижнего Притомья. – Томск: Изд-во Томского университета, 2019. – 257 с.
4. Суперанская А.В. Типы и структура географических названий // Лингвистическая терминология и прикладная топонимика. – М.: Наука, 1964. – С. 59–118.
5. Мурзаев Э.М. Очерки топонимики. – Москва: Мысль, 1974. – 384 с.
6. Матвеев А.К. Методы топонимических исследований. – Свердловск, 1986. – 101 с.

© Саналова Байару Борисовна (sbayaru@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

БРАЗИЛЬСКИЙ КОНТЕКСТ В ЛЕКСИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ЯЗЫКА ТАЛЬЯН

BRAZILIAN CONTEXT IN THE LEXICAL SYSTEM OF TALIAN LANGUAGE

*M. Smirnova
A. Vegojan*

Summary: The article deals with situation in Brazil in relation to the idiom Talian, one of the co-official languages in 13 municipalities of the Brazilian state. In the modern global linguistic situation, characterized by complex relations between various social communities and their languages, there are two different trends. One of them is disappearing of idioms. According to the UNESCO, about 40% of the world languages may vanish from the face of the earth. The absorption of one linguema by more prestigious one, is the main reason for the idiom number reduction. At the same time, we should mention a reverse shift which is the idioms revitalization. Revitalization is a process when people start to revive endangered languages, for example, by raising their status. As one can see, the problem of the prestige and status is the main one in matters relating to the disappearance of languages and the reduction of linguistic diversity.

Keywords: Talian, Italian language, Italian dialects, Venetian dialect, language legislation, language policy, sociolinguistic situation in Brazil, prestige of the language, revitalization of the idioms, polylingualism.

Смирнова Мария Александровна

Доцент, Военный университет имени князя
Александра Невского МО РФ
ms@romancedpt.ru

Бегоян Аракся Смбаговна

Военный университет имени князя Александра
Невского МО РФ
araksbegoyan@mail.ru

Аннотация: В статье анализируется ситуация в Бразилии применительно к идиому тальян, одному из коофициальных языков на территории 13 муниципалитетов. В современной глобальной языковой ситуации, характеризующейся сложными комплексными взаимными отношениями различных социальных общностей и соответствующих им лингвем, существуют две разнонаправленные тенденции.

С одной стороны, наблюдается исчезновение идиомов. По данным ЮНЕСКО, порядка 40% из 6500–7000 языков находятся под угрозой исчезновения. Поглощение одной лингвемы другой, более престижной, является основной причиной сокращения количества идиомов. В то же время можно говорить и об обратном сдвиге, т.е. ревитализации идиомов. Под ревитализацией при этом понимается «процесс, когда люди начинают сознательно возрождать исчезающие языки, например, путем повышения их статуса». Как видно, проблема престижа и статуса языка является основной в вопросах, касающихся исчезновения языков и сокращения языкового разнообразия.

Ключевые слова: тальян, итальянский язык, диалекты итальянского языка, венецкий диалект, престиж языка, ревитализация идиомов, языковая ситуация Бразилии, полилингвизм.

Статус языка тальян в Бразилии

В современной глобальной языковой ситуации, характеризующейся сложными комплексными взаимными отношениями различных социальных общностей и соответствующих им лингвем, существуют две разнонаправленные тенденции, имеющие преимущественно социолингвистические основания.

С одной стороны, наблюдается исчезновение идиомов. По данным ЮНЕСКО, 40% из 6500–7000 языков находятся под угрозой исчезновения [1], [2], а «Атлас языков мира, находящихся на грани исчезновения» содержит 2500 идиомов в издании 2010 года и более 2700 – в издании 2016 года [2], [3]. Основной причиной сокращения языкового разнообразия считается языковой сдвиг [4], то есть ассимиляция лингвемы, являющейся родной для одного языкового сообщества, более престижной с социолингвистической точки зрения лингвемой, которой это сообщество вынуждено или желает пользоваться. Различные аспекты языкового сдвига раскрыты в статье Ц. Манджиевой, кандидата филологических наук со-

трудника Института языкознания РАН [5]. В ней же автор указывает на наличие обратного процесса: обратного сдвига, или ревитализации, идиомов. Под ревитализацией при этом понимается «процесс, когда люди начинают сознательно возрождать исчезающие языки, например, путем повышения их статуса» [6]. Как видно, проблема престижа и статуса языка является основной в вопросах, касающихся исчезновения языков и сокращения языкового разнообразия.

Проблема языкового сдвига и смерти языков имеет высокую степень актуальности для Бразилии, в которой помимо государственного португальского языка говорят на более чем двухстах автохтонных и аллохтонных языках [7], а по некоторым сведениям, основывающимся на данных переписи населения в этой стране за 2010 год, и на трёхстах языках, 274 из которых – языки коренного населения Южной Америки. Необходимо отметить, что в ближней перспективе – после публикации отчетов соответствующих комиссий по результатам переписи 2022 года – данные могут быть уточнены. В качестве одной из мер по защите языков и сохранению языкового раз-

нообразия, а также для повышения осведомленности о различных языках, на которых говорят бразильские граждане, их документирования и сохранения, в рамках Национальной программы нематериального наследия Национальный институт исторического и художественного наследия проводит инвентаризацию идиомов, пополняя «Национальный перечень лингвистического разнообразия, картографирования и документирования нематериального наследия» (*Inventário Nacional da Diversidade Linguística e Mapeamento Documental do Patrimônio Imaterial*). В перечне учитываются автохтонные языки, аллохтонные языки иммигрантов, жестовые языки, афробразильские языки общин киломбола (*quilombola*), а также диалекты и говоры португальского языка Бразилии [8].

Одним из семи первых языков, включенных в «Национальный перечень...», а также «эталоном» нематериального культурного наследия Бразилии (*Referência Cultural Brasileira*) наряду с шестью языками коренных народов Южной Америки: асурини, гуарани мбыа, нахуку, матипу, куйкуро и калапалу, – стал тальян. Тальян – одно из самоназваний языка иммигрантов, на котором с 1875 года говорят в Бразилии в районах компактного расселения переехавших в Бразилию итальянцев (особенно на северо-востоке штатов Риу-Гранди-ду-Сул, Парана, Санта-Катарина, Мату-Гросу и Эспириту-Санту).

В соответствии с решением Технического комитета «Национального перечня...» от 9 сентября 2014 года, тальян был включен в Национальный кадастр языкового разнообразия в статусе языка, о чем был выдан соответствующий сертификат. В Заключительном докладе Технического комитета сказано, что в качестве примера других самоназваний языка тальян используются словосочетания «язык ноно», то есть «язык дедов», «венетский диалект», «итальянский диалект». Таким образом, заключение Технической комиссии исключает разницу между понятиями «язык» и «диалект» в контексте сугубо социолингвистического подхода к решению проблемы «язык – диалект». По сути, определение престижа идиома, позволяющего присвоить ему статус языка и, таким образом, претендовать на увеличение поддержки в вопросах защиты и ревитализации, сводится к сфере юридических и социально-политических действий, а не к области лингвистики.

С языковой же точки зрения, в сертификате приводится следующее лингвистическое определение, в соответствии с которым тальян – это «используемая для общения внутри сообщества и между сообществами над региональная разновидность (койне) аллохтонного итальянского языка», находящегося в контакте с другими диалектами итальянского языка и формами бразильского варианта португальского языка. Тальян исторически связывается с диалектами северной Италии, но имеет особенности, обусловленные «бразильским контек-

стом», которые и отличают его от как от идиомов в регионе исторического происхождения, так и от других регионов Бразилии [9]. В сертификате упоминается, что основой языка является «итальянский язык и его диалекты, на которых говорят, в первую очередь, в областях Венето (венетский язык, венето – примечание автора), Трентино-Альто и Фриули-Венеция-Джулия, Пьемонтес, Эмилия-Романья и Лигурия», а в качестве критерия для признания статуса указано, что на тальяне, начавшем формироваться в XIX веке на основе венето, говорили на территории Бразилии в течение как минимум трех поколений [там же]. Примечательно, что три поколения принимаются за «стандартное» значение и для языкового сдвига [6, стр. 6].

ЗадOCUMENTИРОВАННЫЕ основания для присвоения тальяну статуса языка удовлетворяют сосюрсовскому концептуальному принципу, в соответствии с которым внешним языком может быть любая система, делающая возможной вербальную коммуникацию в момент ее осуществления. Однако, по нашему мнению, подкрепление предположений о статусе языка типа тальяна требуют эмпирических дополнений, которые обнаруживаются с большим, нежели социальные и исторические, трудом.

«Бразильский контекст» в лексике языка тальян. Проблемы выявления

Если сертификат языка тальян подчеркивает, что отличие этого идиома от венетского языка и других диалектов Северной Италии заключается в «бразильском контексте», очевидно образовавшемся в результате перемещения представителей народов Северной Италии в Южную Америку, то такой контекст должен отражать преобразования в общественной, материальной и культурной жизни итало-бразильских мигрантов, связанные с переездом и столкновением с новыми реалиями. Прямое или косвенное отражение действительности, реагирующее на изменения в общественной, материальной и культурной жизни народа, представлено, в первую очередь, словарным составом языка [10]. В результате изменений лексика языка постоянно пополняется новыми словами для обозначения новых предметов, явлений, процессов, понятий. Одним из следствий социальных преобразований в среде мигрантов стало пополнение словарного состава венето лексическими единицами вариантов итальянского языка, на которых говорили мигранты из других регионов объединившейся Италии.

Однако такой процесс мог произойти в исследуемый исторический период и в самой Италии, например, под влиянием развития средств массовой информации и возможностей перемещения общественных масс внутри страны. Поэтому именно пополнение венетского языка лузобразильской лексикой следует считать тем дифференцирующим явлением, создающим «бразильский кон-

текст» и позволяющим обосновать присвоение тальяну статуса отдельного языка.

Изучение путей и способов пополнения лексического состава языка тальян ставит перед исследователем ряд проблем. В отличие от венецо у тальяна отсутствует устойчивая письменная литературная традиция. Эта особенность накладывает на большое внутреннее разнообразие тальяна, связанное с существованием нескольких региональных вариантов: *тальян коломбо*, на котором говорят в муниципалитете Коломбо бразильского штата Парана, отличается от вариантов *тальян сепра гауша* штата Рио-Гранди-ду-Сул, *тальян планалто куритибано* штата Санта-Катарина и *тальян капишаба*, на котором говорят в муниципалитете Санта-Тереза в штате Эспириту-Санту. Наблюдается большая вариативность в диахроническом плане: ряд исследований [11] показывает значительные различия для тальяна во втором, третьем и четвертом поколении мигрантов. Таким образом, тальян является идиомом без единых зафиксированных норм.

Многие исследования и инициативные проекты, нацеленные на нормализацию языка и поддержание его статуса проводятся не профессиональными лингвистами, а энтузиастами, которые, хотя и делают значительный вклад в развитие языка, могут не учитывать важные для всестороннего лингвистического исследования особенности. Так, Дарси Лосс Луцатто – составитель португало-тальянского и тальяно-португальского словарей, а также пособий и самоучителей по тальяну (*Talian (vêneto brasileiro): noções de gramática, história e cultura*, 1994; *Talian (vêneto brasileiro) sem mestre*, 1997; *Talian: gramática do vêneto brasileiro*, 2005) по образованию и основной профессии был физиком. Несмотря на то что подобные материалы также можно отнести к перечню лингвистических источников [12], их формат не позволяет говорить о достижении нормализации языка тальян. Тем более что такая нормализация в интересах сохранения статуса независимого языка не должна приводить к тому, что единым стандартом для всех синхронических и диахронических вариантов языка тальян станет язык венецо – лингвема, понятная носителям всех вариантов тальяна, а также способствующая поддержанию языкового контакта с представителями исторической родины. Это привело бы к возникновению парадоксальной ситуации, при которой в результате нормализации языка возник бы койне для людей, уже говорящих на койне.

Для выявления дифференцирующих факторов, возникающих в языке тальян, в том числе «бразильского контекста», словарный состав языка должен изучаться, например, по зафиксированному в письменной или устной форме текстам, по имеющимся словарям и глоссариям или по многоязычным спискам слов. С учетом перечисленных путей и способов пополнения лексики

тальяна, а также принимая во внимание родственные связи идиомов, использующихся в качестве источника пополнения словарного состава, необходимо отметить обязательность репрезентации исследуемого материала на нескольких языках: собственно, тальяне, венецком, итальянском (точнее, других языках Италии, в том числе стандартном итальянском) и португальском. Однако находящихся в открытом доступе материалов с такой широкой репрезентацией крайне мало: единственный многоязычный любительский словарь был выпущен энтузиастом – издателем журнала «Ревиста Бразил Тальян» (*Revista Brasil Talian*) Элио Жозе Оро в 2015 году.

«Бразильский контекст» в лексике языка тальян. Возможности использования методов глоттохронологии

Одним из способов выявления «бразильского контекста» в языке тальян можно считать изучение стандартного 207-словного списка Сводеша, который составлен для каждого из упомянутых идиомов. Очевидно, что обоснование выделения идиома тальян в отдельный язык на основании списков Сводеша не представляется целесообразным ввиду слишком короткого временного интервала после территориального обособления общин мигрантов: с момента начала массовой миграции итальянцев на территорию Бразилии прошло около 150 лет (в сертификате в качестве точки отсчета существования тальяна приводится 1875 год), что составляет ровно половину размера доверительного интервала, позволяющего выявить погрешность определения времени расхождения языков романской группы для периода в 200 лет согласно расчетам по потоковой глоттохронологической модели, проведенным М.Е. Васильевым и М.Н. Саенко [13]. Это означает, что время существования тальяна как минимум в два раза меньше времени минимальной погрешности, допускаемой при определении времени расхождения языков.

Тем не менее, представляется целесообразным проверить по списку Сводеша наличие инновации языка тальян в базовый словарь. Обнаружение таких инноваций позволило бы предположить наличие тенденции к обособлению тальяна – выделению его в отдельный язык в будущем, а не превращению в венецо-бразильский пиджин.

Список Сводеша для языка тальян был взят нами из итогового доклада по инвентаризации идиомов, подготовленного для пилотного проекта по инвентаризации языка тальян Институтом Венецо – Культурно-образовательной организацией Ново-Венецо и Университетом Кашиас-ду-Сул под общим руководством Национального института исторического и художественного наследия Бразилии (IPHAN) [14]. Список составлялся путем анкетирования людей, не являющихся филологами, но владеющих языком тальян и проживающих в населен-

ных пунктах, исторически ассоциируемых с итальянскими мигрантами. Анкетирование сопровождалось записью варианта звучания слова. Полученные в результате анкетирования сведения сверялись тремя лингвистами, также владеющими тальяном. Орфография слов, записанных анкетироваемыми, не изменялась; каждое слово, внесенное в список, сопровождалась фонетической транскрипцией с использованием международного фонетического алфавита.

Список Сводеша для 110 слов венецианского варианта венецкого языка был взят из «Глобальной лексикостатистической базы данных» (ГЛБД) [15], для 207 слов – из открытого проекта «Панглосса» (Panglossa) [16].

При сравнении слов из списка Сводеша для языка тальян, венецкого, итальянского и португальского языков нами были выделены следующие пути и способы пополнения лексического состава языка тальян:

1. Полное сохранение лексической единицы из языка венецо.
2. Заимствование лексической единицы из стандартного итальянского языка или иных идиомов, распространенных на территории Италии, не относящихся к венецкому.
3. Заимствование лексической единицы из португальского языка.
4. Сохранение лексической единицы из языка венецо с изменением отдельных фонем, состава морфем, например, под влиянием фонетико-фонологических особенностей и, следовательно, орфографии (в нашем исследовании мы не учитывали изменение написания диакритических знаков).
5. Заимствование лексической единицы из итальянского языка с изменением отдельных фонем, состава морфем и, следовательно, орфографии.
6. Заимствование лексической единицы из португальского языка с изменением отдельных фонем, состава морфем и, следовательно, орфографии.
7. Другие варианты, к которым мы, в том числе, относим случаи совпадения словарного состава списка для итальянского языка и языка венецо, что не позволяет отнести лексическую единицу к одной из выше указанных категорий.

Выявлению «бразильского контекста» способствуют способы 3 и 6. При анализе списков Сводеша методом сравнения мы выделили 7 лексических единиц, которые потенциально соответствовали перечисленным выше способам 3 и 6, для 110-словного списка и еще 6 слов для 207-словного списка. В целях устранения возможной погрешности в выборе лексики, вошедшей в состав тальяна из бразильского варианта португальского языка, мы перепроверили перевод соответствующих слов по доступным англо-венецким и англо-португальским словарям на открытых платформах «Глосби» (Glosbe) и

«Эль Галепин» (El Galepin) с учетом различных контекстов. В результате перепроверки было установлено, что вхождение только двух лексических единиц в состав 110-словного списка Сводеша на языке тальян, по всей видимости, связано с влиянием лузобразильского языкового субстрата.

1. **Один** (англ. *one*; ит. *uno*; вен. *un, uno*; порт. *um*; тал. *um*). Общность источника происхождения слова «один» для приведенных в списке языков романской группы очевидно, при этом в список Сводеша на языке тальян вошел единственный вариант написания и транскрипции слова: *um* [ũ], – написание слова и назальное произношение характерны для португальского языка; назальные звуки в вариантах венецкого языка не встречаются.
2. **Рог** (англ. *horn*; ит. *corno, tromba*; вен. *corno, còrno*; порт. *corno, chifre, buzina, guampa*; тал. *corno, goàmpa*). Попадание варианта *goàmpa* как одного из двух вариантов перевода понятия «рог» в списке Сводеша на языке тальян очевидно связано с использованием в бразильском варианте португальского языка слова *guampa*, в свою очередь заимствованного из арауканского языкового субстрата – языка народа мапуче, говорящего на изолированном южноамериканском индейском языке – для обозначения рога, используемого в качестве сосуда для напитков.

Для остальных слов, отмеченных нами в начале исследования и соответствующих словам *много, широкий, короткий, птица, корень, повернуть, река, гладкий, мокрый, далекий, правый* в русском варианте, версия о вхождении в состав языка тальян из португальского варианта не может быть подтверждена из-за наличия совпадений слов в языке тальян со словами в одном из вариантов венецкого языка или в итальянском языке. Так для слова **пека** (англ. *river*; ит. *fiume, torrente, rivo, riva*; вен. *fiume*; порт. *rio, curso de água, flume, torrente*; тал. *rio*), несмотря на совпадение написания единственного варианта, приведенного в списке Сводеша для языка тальян, с основным вариантом обозначения данного понятия в португальском языке, источником вхождения в словарный состав может быть итальянское слово *rivo* с учетом выпадения интервокальной согласной *v*: явления, зафиксированного в варианте *тальян коломбо* [17].

Заключение

Сравнение списков Сводеша для вариантов венецкого языка, итальянского и португальского языков со списками для языка тальян позволяет прийти к выводу о том, что в этом языке обнаруживается «бразильский контекст» в двух формах:

1. Заимствования аллохтонной по отношению к тальяну лузобразильской лексики в форме «одалживания» слов для обозначения безэквивалент-

ных реалий из автохтонного языка.

- Фонетические и следующие за этим орфографические изменения форм под влиянием автохтонного языка.

Эти явления не отличаются от процессов, которые могут происходить в рамках пиджинизации или креолизации языков.

Списки Сводеша, хотя и не могут быть использованы для собственно лингвистического, а не социолингвистического обоснования присвоения тальяну статуса независимого

языка, могут быть использованы в качестве инструмента, позволяющего сравнивать словарный состав тальяна не только с португальским и стандартным итальянским языком, но и с вариантами языка венецо. Более точные результаты в рамках дальнейшего направления исследования могут быть получены при выявлении и последующем сравнении одинаковых текстов, порожденных на обоих языках, в сравнении с такими же текстами на стандартном итальянском или иных идиомах, распространенных на территории Италии, но не относящихся к венецкому, и португальском языках в его бразильском варианте.

ЛИТЕРАТУРА

- URL: <https://www.unesco.org/en/articles/international-congress-endangered-languages-risk-begins-advance-unescos-high-level-event> (дата обращения: 16.04.2024)
- URL: <https://www.unesco.org/en/articles/towards-world-atlas-languages> (дата обращения: 16.04.2024)
- URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187026> (дата обращения: 16.04.2024)
- McMahon A.M.S. (1994). *Understanding Language Change*. – Cambridge University Press, Cambridge, UK. Приводится по Kandler A., Steele J. (2017). Modeling language shift. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 114 (19). – pp. 4851–4853.
- Манджиева Ц.Д. Методы ревитализации языков / Ц.Д. Манджиева // Вестник Калмыцкого университета. – 2022. – № 1(53). – С. 74–85.
- Замятин К.Ю., Пасанен, А., Саарикиви, Я. Как и зачем сохранять языки народов России? Хельсинки. – 2012.
- Oliveira G.M., de (2008). *Plurilinguismo no Brasil*. – Brasília, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL). – 11 pp.
- Damiani S. (2017). *Diversidade Linguística e Patrimônio Imaterial do Brasil: Talian – língua de imigração*. – Universidade Caxias do Sul. *Ideias*. III (3). – P.25
- Сертификат языка тальян (2014). URL: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Certidao_%20Talian.pdf (дата обращения: 02.04.2024)
- Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярце–ва. – 2-е изд., доп. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 709 с.
- Sfredo J.M. (2018). *O uso do talian com base em quatro gerações de uma família ítalo-brasileira de chapeçó: situação de contato linguístico*. – Universidade Federal da Fronteira Sul. – 30 pp.
- Николаев Г.А. Лингвистическое источниковедение. К постановке проблемы // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2010. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskoe-istochnikovvedenie-k-postanovke-problemy> (дата обращения: 14.05.2024).
- Васильев М.Е. К вопросу о точности глоттохронологии: датирование языковой дивергенции по данным романских языков / М.Е. Васильев, М.Н. Саенко // Вестник РГГУ. Серия: Филология. Вопросы языкового родства. – 2017. – № 2(15). – С. 114-135.
- Relatório final do projeto – piloto “inventário do talian” (2010). – Universidade do Caxias do Sul, Brasil. – 82 pp.
- URL: <https://starlingdb.org/new100/GLDr.htm> (дата обращения: 14.05.2024)
- URL: <https://panglossa.fandom.com> (дата обращения: 14.05.2024)
- Karine Marielle Rocha da Cunha, Mara Francieli Motin, Diego Gabardo, et al. (2023). *Imigração vêneta, cultura e língua de herança: o Talian em Colombo-Paraná. – Jundiá-SP: Paco Editorial. – 162 pp.*

© Смирнова Мария Александровна (ms@romancedpt.ru), Бегоян Аракся Смбатовна (araksbegoyan@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СУДЬБА КУМЫКСКОГО НАРОДА В ТВОРЧЕСТВЕ БАДРУТДИНА МАГОМЕДОВА

Султанмуратов Агарагим Магомедович

кандидат филологических наук, старший научный сотрудник, Институт языка, литературы и искусств им. Г. Цадасы, Дагестанский федеральный исследовательский центр РАН, (г. Махачкала)
ansaraga@mail.ru

THE FATE OF THE KUMYK PEOPLE IN THE WORKS OF BADRUTDIN MAGOMEDOV

A. Sultanmuradov

Summary: The article examines the problem associated with the artistic coverage of the fate of the Kumyk people in the works of Badrutdin Magomedov, one of the prominent, original representatives of the Kumyk national literature of the second half of the XX th – early XXI st centuries. This problem is revealed through an ideological and artistic analysis of the most significant artistic works of the author under study: poems and verses.

Keywords: Kumyks, poet, creativity, poem, verse, people, fate, history, poetic devices, stylistic figures.

Аннотация: В статье рассматривается проблема, связанная с художественным освещением судьбы кумыкского народа в творчестве Бадрутдина Магомедова – одного из видных, самобытных представителей кумыкской национальной литературы второй половины XX – начала XXI веков. Данная проблема раскрывается посредством идейно-художественного анализа наиболее значительных художественных произведений исследуемого автора: стихотворений и поэм.

Ключевые слова: кумыки, поэт, творчество, стихотворение, поэма, народ, судьба, история, поэтические приемы, стилистические фигуры.

Судьба родного народа во все времена занимала особое место в творчестве литераторов. В этой связи можно вспомнить немало занимательных сюжетов из истории мировой литературы, в том числе и кумыкской. В предлагаемой статье мы намерены осветить данную проблему не в масштабе всей национальной литературы кумыков, а в рамках творчества Бадрутдина (Бадрутдина Магомедова) – одного из самых видных ее представителей. Ступив на стезю художественной литературы в самом начале 60-х годов минувшего столетия, он своей самобытностью, неповторимым поэтическим почерком, потрясающими произведениями сумел обратить на себя внимание и заслужить признание не только у читателей своего региона, но и далеко за его пределами.

Бадрутдин является автором лирических, лиро-эпических, драматических произведений. Помимо этого, в его творчестве представлено немало юмористических и сатирических стихов, отличающихся оригинальностью и тонкостью.

К творчеству Бадрутдина в разное время обращались и дали высокую оценку известные критики, литературоведы, собравшие по перу.

В предисловии к книге кумыкского поэта «Меж двух миров» известный русский поэт и переводчик, лауреат Государственной премии СССР (1986) А.П. Межиров пишет: «Мудрость и красота прежней народной поэзии согрели строки современного поэта (Бадрутдина – А.С.), не помешав им чутко улавливать новизну жизни. Ничего

специально нового в них вроде бы и нет. Но посмотришь и видишь: похожего не встречал» [6, с. 7].

«В манере работы Бадрутдина есть нечто от кузнеца, неотлучно находящегося у горнила: ни изнурительная жара, ни неутоленная жажда, ни духота не ослабляют его страсть к труду, – пишет Народный писатель Дагестана К.И. Абуков. – Так и Бадрутдин с монашеским терпением, самоотреченно, из дня в день кует свои не так легко поддающиеся отделке строки и стихи, поэмы, тематические циклы – свою, ни на кого не похожую Поэзию, которую убежденно пишу с большой буквы!» [2, с. 435–436].

Высокую оценку творчеству кумыкского писателя дает литературовед, М.А. Гусейнов: «...он (Бадрутдин – А.С.) является одним из самых талантливых кумыкских поэтов конца XX – начала XXI столетий. Он был автором, преисполненным художественных исканий, нацеленным на новаторские решения... Оригинальность поэта проявлялась как в содержании текстов, проблематике, так и в поэтике. Лучшим произведениям Бадрутдина свойственны выходы за грани привычного видений явлений, мастерское использование метафор, сравнений, символов» [5, с. 310].

Дагестанский поэт, прозаик, переводчик, критик, публицист М.Ш. Муслимова отмечает: «Я не могу назвать других авторов, с которыми можно сравнить Бадрутдина по потрясающей реалистичности и одухотворенности портретов своих земляков, односельчан, по узнаваемости в них простоты и величия народа, по таланту отноше-

ния к людям» [7, с. 195].

В рамках одной статьи, естественно, не представляется возможным охватить все обширное и многогранное творчество исследуемого автора. Здесь мы хотим сделать акцент на одной проблеме, которое особенно сильно волновало Бадрутдина на протяжении всего его творческого пути – на думам поэта о судьбе родного кумыкского народа.

Среди произведений, в которых Бадрутдин затрагивает названную проблему, прежде всего, следует назвать его поэмы «Пожар» («Оьртен»), «Отважное сердце» («Алп юреклим»), «Улица Мурадовых» («Мурадовланы орамы»), «Две звезды одной плеяды...» («Эки юлдуз, эки сырдаш...»), «Султанмут» («Солтанбут»), стихотворения «Исповедь кумыка кумыку» («Къумукъну къумукъгъа чечген сыры»), «Приветствие Карткожака» («Къарткъо-жакъны саламы»), «У могилы Арсения Тарковского» (Арсений Тарковскийни къабурунда), «Связаны мои крылья» («Къанатларым байлангъан»), «Что стало нынче с нами?!» («Бизге не болгъан бугюн?!»), «Израненное сельское поле» («Яралангъан юрт авлакъ»), «Кем нам себя назвать?» («Биз ким болма герекбиз?») и др.

Произведения Бадрутдина, посвященные думам о судьбе кумыков, на наш взгляд, можно условно разделить на две группы:

1. произведения, повествующие о судьбе кумыков обобщенно. Например, стихотворение «Исповедь кумыка кумыку». Героем такого рода произведений выступает сам народ, в них автор от имени всего народа говорит о его же судьбе (исторической, современной или грядущей);
2. произведения, освещающие судьбы и деяния конкретных видных представителей кумыкского народа. К примеру, поэма «Пожар», посвященная известному просветителю, писателю, ученому Абусуфьяну Акаеву. В них героями выступают отдельные личности или группа лиц. Однако кумыкский автор и здесь судьбы и драму жизни отдельных персоналий проецирует на историческую судьбу всего народа, живописуя отдельные периоды его жизни.

Следует отметить, что в этих произведениях Бадрутдина причудливым образом переплетены прошлое, настоящее и будущее народа. Повествуя о современных реалиях жизни кумыков, автор одновременно соотносит их с историческими событиями, и в то же время предрекает их развитие в перспективе. Подобным же образом, говоря о каких-либо исторических событиях в жизни родного народа, он описывает их через призму современности. Погружаясь в прошлое, поэт находит в нем исторические события, героев, соотносимых с современным положением вещей, и могущих служить нам,

ныне живущим, предостережением или образцом для подражания.

Вместе с тем современность и место в ней кумыкского народа занимают в творчестве Бадрутдина определяющее место. Его сердце преисполнено тревоги за происходящую на глазах утрату кумыками своего языка, культуры, родной литературы, предание забвению традиций и обычаев, коренящихся в его древней, яркой и героической истории.

Этими мыслями пронизано стихотворение «Исповедь кумыка кумыку», в которой автор взывает родной народ к памяти, национальному самосознанию:

Умом ты не был обделенным,
И рабства ты не нес ярлык.
С твоей кумыкостью сегодня
Что стало, мой родной кумык?!
*Къул-къараваш тюгюлсен,
Тюгюлсен гъакъылгъа мукъ.
Сени къумукълугъунга
Не болуп къалгъан, къумукъ?!*

С целью усилить и углубить восприятие каждого соплеменника, заострить его внимание на животрепещущих проблемах Бадрутдин использует различные поэтические приемы и стилистические фигуры – гиперболу, риторический вопрос и др.

С беспечным взором ты вполсилы
Проводишь жизнь в трясине склок.
Сберег ли для своей могилы
Земли отеческой кусок?!
*Сен паряхат юрюйсен,
Гъайсызлыкъ бар юзюнде.
Къабурунг къазма сама
Ер къалгъанмы Тюзюнде?!*

В поэме «Улица Мурадовых» поэт, говоря о нынешнем социальном положении кумыков, также использует остроумные сравнения, противопоставления, аллегории, эпитеты и др. Каменное изваяние, что в поэме венчает духовную и творческую стезю рода Мурадовых, из которого вышло очень много известных людей, вдруг оживает и вопрошает, одновременно наставляя народ:

Родится ль песнь в душе унылой
И как благому ей служить?!
Когда не ради бледной моли,
А Светлой доли впору жить!
*Йыр тувмай, макъам тувмай
Къарасы бар юрекде.
Гюе неге боласыз
Тюе болма герекде?!*

Вопрос этот, хотя и риторический, не может не отождествляться тревогой и болью в душе каждого кумыка, радеющего за счастье своего народа.

Пытаясь разбудить дремлющую национальную память народа, Бадрутдин изыскивает разные для этого пути. В стихотворении «Что стало нынче с нами?!» автор посредством аллегии ставит в пример народы, живущие по соседству с кумыками, сумевшие направить свою энергичную деятельность в свою пользу, вовремя уловив чутьем открывшиеся реальные возможности:

Уж коней чечен седлает,
Горец нынче слез с осла,
Лошадь праздного кумыка
От бескормицы слегла.
*Тавлу эшекден тюшген,
Атын ерлеген Чечен...
Къумукъ ат ачдан оьлген,
Салынмай къалып... бичен.*

В стихотворении «Израненное сельское поле» современное незавидное положение народа поэт выражает через образ своего родного села. В нем лирический герой сетует на то, что ему нынче неловко пригласить гостя к себе в село, «некогда напоминавшее райский сад», потому что:

Нет хозяйской борозды, и даешься диву,
Чужаки терзают землю, право – не указ!
Будто стадом кабанов перерыты нивы,
Даже путнику уж негде совершить намаз.
*Оьзлер-оьзлер ала буса гьеч эди –
Ятлар гелип мунда не гьал салмагъан!
От-орманны донгуз сирив къазгъандай,
Намаз къылма яшыл майдан къалмагъан.*

Современное состояние кумыкского народа Бадрутдин уподобляет некой тяжелой болезни. Излечение от болезни, как правило, во многом зависит от правильно поставленного диагноза. Поэтому поэт, ясно осознававший это, не ограничивается лишь констатацией факта этой «болезни», но посредством художественного слова пытается докопаться до самых глубинных причин этого явления. В поэме «Отважное сердце», посвященной одному из видных представителей кумыкской интеллигенции Темирбулату Бейбулатову, Бадрутдин раскрывает суть этих причин, обращаясь к истории и историческим фактам. В частности, в ней автор упоминает о том, как в судьбоносные для кумыкского народа годы революции, Т. Бейбулатов пожертвовал делу открытия журнала «Тангчолпан» («Утренняя звезда») своим имуществом – породистыми лошадьми и фаэтоном:

Занялась заря, но Чолпан не мчит
По степям твоим вороных коней.
Фаэтон же твой некому вручить,
Тот достойный, знать, не рожден на ней.
*Танг билинген, Чолпан ёкъ
Сен ат ойнагъан Тюзде.
Пайтонун къурбан этме
Бирев тувмагъан бизде.*

О современном сложном положении кумыков повествуется также в поэме Бадрутдина «Пожар». Поэма посвящена известному ученому, просветителю, писателю, общественному деятелю, книгоиздателю Абусуфьяну Акаеву. Трудно найти человека, который внес бы такой огромный вклад в духовную культуру не только кумыков, но и народов Дагестана в целом. А. Акаев в свои годы в известной степени проявил лояльность к молодой советской власти. Однако, несмотря на это, он не избежал участи жертвы политических репрессий: в 1929 году он был арестован, отбывал наказание в Котласском лагере и умер там же в конце 1931 года. Тогдашнее местное советское руководство избавилось не только от А. Акаева, как одного из видных представителей мусульманского духовенства, но и от его богатого духовного наследия.

Слово «пожар» в поэме следует понимать в узком и широком смысле. В узком, прямом смысле здесь речь идет о варварской акции, осуществленной представителями тогдашней власти – сожжении в собственном дворе А. Акаева богатейшей библиотеки, бесценных книг, собранных им в разные годы.

Будто мир объят пожаром,
Словно всполох на заре.
Это книги Абусуфьяна
Гибнут в жертвенном костре.
*Дюнъягъа от тюшгендей
Ярыкъ этип дёрт янны,
Китапханасы яллай
Шайых Абусупиянны!*

Через другой, аллегорический смысл этого слова автор поэмы символизирует жестокую сталинскую эпоху, в молохе которой были невинно убиенны или пропали без вести многие тысячи наших сограждан, в том числе и Абусуфьян.

Тут стоит отметить, что, описывая бедственное положение своего народа, Бадрутдин не ищет врагов извне, а указывает на внутренние причины, на доморощенных врагов. В стихотворении «Приветствие от Карткожака» автор свое видение этой проблемы вкладывает в уста главного героя:

Мы изнутри в сухую пыль распались,
Кружа в пути оплошностей благих.
Но коль враги в дороге затесались,
Искать их впору вам среди своих.
*Ич арадан бузулдукъ да, тозулдукъ...
Умут сизде – хатабызын тюзлеги.
Къумукъну гьеч бир душманы бар буса,
Ону да оьз арагъыздан излеги.*

Той же мыслью, но в более глубоком выражении, наполнено и стихотворение «Связаны мои крылья». Автор в нем негодует о том, что родные земли и национальные богатства, которые никому не удавалось завоевать

силой, ныне самими кумыками же были отданы в чужие руки.

Мы в сраженьях погибавших
Чтили небесами,
А иных, в бою не павших,
Потеряли сами.
Сюегибиз чартлады –
Сюексиз кеп яс этдик.
Давлар алмагъанларын
Биз оьзюьюз тас этдик.

Говоря о творческой самобытности Бадрутдина, следует упомянуть о том, что судьбу кумыкского народа он сумел выразить в мировом масштабе, не довольствуясь локальными, национальными рамками. Поэтому в его произведениях, посвященных видным представителям кумыкского народа, мы иногда встречаем имена всемирно известных людей, таких, как Галилей, Бруно, Аль-Фараби, Низами, Руставели и других. Причем образы эти презентуются в их гармоничной взаимосвязи.

К примеру, в драматической поэме «Две звезды одной пляды» образ классика кумыкской литературы

Йырчы Казака «соседствует» с образом великого английского поэта В. Шекспира. В устроенной поэтом беседе представителей эпохи Возрождения и Новой эпохи осмысливается, в том числе и судьба его родного народа. Обращение автора в этой поэме к образу Шекспира не случайно. Известно, что Бадрутдин впервые осуществил перевод трагедий Шекспира «Гамлет» и «Макбет» на кумыкский язык и издал их отдельной книгой (Махачкала, 1996 г.). Следовательно, поэт близко, до самых глубин был знаком с его творчеством. К тому же кумыкский поэт полагал и допускал раздумья «поэта человечности и совести» В. Шекспира о судьбах кумыков с братом по перу Й. Казаком.

Представляется, что и сам Бадрутдин, и его герои обладают твердой внутренней верой в счастливое будущее своего народа. Эта непоколебимая уверенность сквозит, пожалуй, в каждом произведении автора. Тем более что эта уверенность не безосновательна, она ярко проявляется в самой истории кумыкского народа. Тем весомее заслуга поэта, что он сумел мастерски передать эти чувства своему читателю, дабы поддержать его дух в трудные минуты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллатипов А.К.Ю., Шаббаева Л.А. История кумыкской литературы (1941–1990). Ш часть. Махачкала: Издательство «Формат», 2019. 360 с.
2. Абуков К.И. В мундире ему будет тесно... Штрихи к творческому портрету / Бадрутдин. Меж двух миров: Поэзия, проза, публицистика. – Махачкала: ГАОУ РД «Дагестанское книжное издательство», 2013. – 480 с.
3. Бадрутдин. Избранные произведения. Т. 1. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 2002. 504 с. На кумык. яз.
4. Бадрутдин. Избранные произведения. Т. 2. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 2004. 576 с. На кумык. яз.
5. Гусейнов М.А. Кумыкская поэзия: от «оттепели» до «перестройки». Махачкала: Издательство «Формат», 2023. 326 с.
6. Межиров А.П. Прозрачный дух поэзии / Бадрутдин. Меж двух миров: Поэзия, проза, публицистика. Махачкала: ГАОУ РД «Дагестанское книжное издательство», 2013. – 480 с.
7. Муслимова М.Ш. Творчество есть по сути молитва. Звонкие мечты Бадрутдина Магомедова / Союз российских писателей. Дагестанское отделение. Персоналии, творчество, отзывы. Махачкала: ГАОУ РД «Дагестанское книжное издательство», 2023. – 248 с.

© Султанмуратов Агарагим Магомедович (ansaraga@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ПЕРЕДАЧИ ОДОРЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА П. ЗЮСКИНДА «ПАРФЮМЕР» И ЕГО ПЕРЕВОДОВ НА АНГЛИЙСКИЙ И РУССКИЙ ЯЗЫКИ)

Тарасова Ольга Дмитриевна

Кандидат филологических наук, доцент,
Государственный университет просвещения, (г. Москва)
tarasovaod@mail.ru

ASPECTS OF INTERLINGUAL CONVEYING OF SMELL VOCABULARY (BASED ON THE MATERIAL OF P. SUSKIND'S NOVEL "PERFUME" AND ITS TRANSLATIONS INTO ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES)

O. Tarasova

Summary: The article deals with the features of the conveying of the smell lexeme "geruchlich" from German into Russian and English. The material was the German novel "Perfume" by P. Suskind and its translations: into Russian by E. V. Vengerova, into English by John E. Woods. Using methods of comparison and description, cognitive interpretation, statistics, the author identifies patterns in translation techniques, identifies translation difficulties, and establishes that in the English linguistic world-image "geruchlich" correlates with "odor", in Russian - with "zapah", "obonyanie".

Keywords: smell vocabulary, translation, interlingual conveying, novel "Perfume", odor, smell.

Аннотация: В статье рассматриваются особенности передачи одорической лексики «geruchlich» с немецкого языка на русский и английский. Материалом послужили немецкий роман П. Зюскинда «Парфюмер» и его переводы: на русский язык – Э.В. Венгеровой, на английский – Джоном Э. Вудсом. Используя методы сравнения и описания, когнитивной интерпретации, статистики, автор выявляет закономерности в переводческих приемах, определяет переводческие трудности, устанавливает, что в английской языковой картине мира «geruchlich» соотносится с «odor», в русской – с «обонянием», «запахом».

Ключевые слова: одорическая лексика, перевод, межъязыковая передача, роман «Парфюмер», запах, обоняние.

Введение

Известно, что человек познает мир через различные органы чувств и вопрос языковой вербализации этих знаний до сих пор является актуальным. Для описания обонятельного восприятия может быть использована одорическая лексика, которая в свою очередь варьируется от языка к языку, обладая национальной спецификой, и характеризуется ограниченным составом. Последний факт объясняется двумя теориями. В первой утверждается, что это связано с тем, что главными органами сенсорного восприятия выступают слух и зрение, а обоняние не способно передать большое количество информации и хранить её. Хотя при этом некоторые отдельные запахи запоминаются лучше, чем изображения или слова. Согласно второй, обонятельная информация передается в правое полушарие, в то время как за язык отвечает левое полушарие, связи с которым развиты значительно меньше [2, с. 56].

В связи с тем, что обонятельному аспекту восприятия не отводилась большая роль в произведениях, появление немецкого романа П. Зюскинда «Парфюмер»

вызвало широкий отклик у аудитории разных стран. Здесь впервые ольфакторный элемент обратил на себя внимание, и автор во всем многообразии отобразил возможности этого вида взаимодействия с миром. Главный герой романа Гренуй совершенно уникален в своем роде: обладая особенным мироощущением, герой вычленяет запахи, которые не ощутимы для среднего человека (запах бочек, стекла, камня). Он противостоит обычным людям, познающим мир по-иному, через другие органы чувств через оппозицию «свой-чужой» [4, с. 42]. Впрочем, главный герой не пытается соответствовать чуждому миру, он понимает, что отличается, что сам, не имея запаха, обладает очень тонким обонянием. Однако, целью своего существования он ставит создание такого аромата, который побудил бы людей полюбить его, то есть его основным желанием становится быть принятым обществом, стать своим. В результате, несмотря на достижение цели, приходит разочарование: благодаря аромату Гренуй может влюбить в себя целый свет, заставить самого короля целовать ему ноги, но «задыхается» как среди людей, так и в одиночестве. Не находя для себя места в этом мире, он умирает, растерзанный толпой.

Ключевое отличие Гренуя от других людей автор показывает, используя в произведении большое количество одорических лексем. Там, где средний человек воспринимает образ визуально или аудиально, например, герой пропускает это через призму своего ольфакторного восприятия. Он взаимодействует с людьми, запоминает их, понимает, опираясь исключительно на свое обоняние. Данное произведение богато на обонятельные образы, начиная от запахов растений, животных, городов, заканчивая запахами воспоминаний. В романе мы имеем дело с примерами метафоризации запаха: через одорическое восприятие описываются пейзажи, автор сравнивает создание аромата со строительством здания, главный герой предается ольфакторным воспоминаниям о людях и событиях, находясь в одиночестве в пещере. Также в романе уделяется внимание и другому аспекту одорической темы - парфюмерному делу, ремеслу парфюмера и его быту, духам.

Таким образом, данное произведение является богатейшим материалом для исследования одорической лексики. Более того, его известные переводы на английский и русские языки дают возможность увидеть ее специфику в различных лингвокультурах.

Понятия «перевод», «эквивалентность» и «адекватность»

В последнее время перевод все чаще рассматривается как акт межъязыкового общения, где происходит встреча двух культур, двух языков и важно, чтоб это взаимодействие состоялось без когнитивных диссонансов [1]. В связи с этим очевидно, что в задачу переводчика входит поиск таких языковых эквивалентов, чтобы межъязыковые различия не ощущались. Если же это невозможно в силу межкультурной лакунарности отдельных понятий, то переводчику следует предоставлять пояснения. Несомненно, для максимальной передачи всей прагматики текста переводчики прибегают к различным переводческим трансформациям и ради передачи экспрессивной функции иногда жертвуют значениями некоторых отдельных лексических единиц.

Исследователь Е.В. Бреус предлагает выстроить иерархию уровней эквивалентности перевода [1]. В самом низу располагается синтаксический уровень, где, по сути, мы наблюдаем синтаксическое уподобление или нулевую трансформацию по В.Н. Комиссарову [3] – то есть идёт полное сохранение структуры предложения, и единицы исходного языка заменяются абсолютными эквивалентами переводящего языка. Следующий уровень эквивалентности – семантический, на котором происходят изменения в грамматической части высказывания при сохранении семантики, либо происходят лексико-грамматические преобразования. На прагматическом уровне самым важным выступает передача коммуника-

тивного эффекта и установки, в то время как на двух предыдущих уровнях эквивалентность устанавливается в пределах денотативной функции. Если говорить о трансформациях на данном уровне, то здесь часто можно увидеть опущение, добавление, полное перефразирование. Важно, что каждый уровень подразумевает эквивалентность на более высоких по отношению к нему уровнях. Ученые отмечают, что невозможно достичь стопроцентную эквивалентность при переводе текста. Очевидно, что полная эквивалентность возможна только на синтаксическом уровне, на остальных уровнях будет наблюдаться частичная эквивалентность, поскольку здесь так или иначе происходит изменение оригинальных единиц. Важно, что в случае нарушения законов данной иерархии, мы сталкиваемся с вольным и буквальным переводами. Буквальный перевод ни в коем случае нельзя считать полноценным, адекватным; он несет в себе риск искажения смысла оригинального высказывания при кажущейся синтаксической эквивалентности. Вольный перевод происходит, когда переводчик пытается привнести свое видение в исходный текст, отчасти становясь на место автора. Очевидно, что и такой тип перевода не может быть признан адекватным, полноценным.

Очень важно вывить различия между понятиями эквивалентность и адекватность. В случае с эквивалентностью мы говорим о полной передаче коммуникативных параметров оригинала, в то время как для адекватности это совсем не обязательно, поскольку в реальной практике перевода это не всегда возможно [1, с.18]. Поскольку именно коммуникативные установки и эффект являются ключевыми при передаче, то ради достижения этой цели переводчик может согласиться на потери. Хотя, несомненно, здесь нельзя сильно уклоняться от эквивалентности единиц, иначе речь будет уже идти о вольном переводе.

Некоторые исследователи объясняют понятие эквивалентности через равноценность текстов, а адекватность через их полноценность [7]. При этом важно передать художественную и смысловую функцию, при возможном формальном расхождении элементов. Представляя перевод как акт, следует отличать его от реального речевого акта, где слушатель эмоционально вовлечен. Адресат художественного текста (оригинала или перевода) может оставаться эмоционально спокойным, поскольку события не касаются его непосредственно. Большинство лингвистов придерживаются мнения, что дословный перевод художественного произведения в принципе невозможен, поскольку литературный текст представляет собой «специфическое отражение национальной культуры», которую переводчик по-своему интерпретирует для своего народа [6, с. 35]. Поэтому ведущую роль здесь занимает личность переводчика, его литературный талант, кругозор и те языковые средства, которые он использует в процессе перевода. Согласно некоторым теориям, передача всей глубины авторского

текста является недостижимой целью, потому что переводчик истолковывает его субъективно и через призму своего восприятия передает средствами родного языка, то есть некоторые смысловые изменения просто неизбежны [7, с. 30]. Известно, что при художественном переводе важна передача не только сути, но и эмоционально-экспрессивного воздействия, заложенного автором. Перевод, который сможет воздействовать на читателя переводного текста с такой же силой, как на читателя оригинала, можно назвать успешным.

Межъязыковая передача немецкой лексемы «geruchlich» на английский и русский языки

Целью настоящего исследования является сопоставление одорической лексемы «geruchlich» с ее переводами в английском и русском текстах, что позволяет не только изучить переводческие трансформации для передачи изучаемой лексемы, но и сравнить ольфакторный аспект языковых картин мира трех народов.

Объектом исследования стала немецкая лексема «geruchlich», которая в словаре Дудена имеет значение «в отношении запахов, относящийся к запаху» (den Geruch betreffend) [10]. Переводные словари русского языка не дают точный эквивалент, но значение слова легко выводится из его компонентов: прилагательное образовано от существительного «der Geruch» (запах, обоняние) и суффикса «lich», который привносит значение качества. Таким образом, данное прилагательное может быть переведено как «обонятельный», «с запахом». Существительное «der Geruch» объясняется в толковом словаре, как испарение, которое воспринимается органом обоняния, или непосредственно как обоняние. Причем в первом определении присутствует сема неприятного запаха, которая передана через существительное Ausdünstung [10]. Однако, переводные словари нигде эту сему не выделяют, давая определение с нейтральной коннотацией «запах». То же наблюдаем в немецком словаре [12], где ни приведенные значения, ни синонимы не указывают на связь рассматриваемого существительного с чем-то неприятным. Таким образом, на данном этапе мы приходим к выводу, что прилагательное «geruchlich» также имеет нейтральную коннотацию и, может быть, дефинировано как «имеющий любой запах». Что касается перевода der Geruch на английский язык, то словарь дает несколько эквивалентов: odor, smell, scent, stench, sense of smell, olfaction, aroma [12]. При этом «stench» имеет значение неприятного, отвратительного запаха, «aroma», напротив, – приятного, сладкого [14]. Таким образом, с одной стороны, с точки зрения перевода не все эти варианты могут быть признаны полными эквивалентами и обусловлены контекстом. С другой стороны, очевидно, что значение «der Geruch» и «geruchlich» широкое и включает в себя разные вариации запахов, от приятных до неприятных.

В произведении «Парфюмер» данная лексема встречается 19 раз. В поле нашего исследования входит изучаемое слово и его ближайшее окружение, а именно слова, с которыми оно соотносится в тексте. Важно, что в связи с особенностями немецкой грамматики, прилагательное может выступать также в роли наречия (в нашем случае это 11 примеров). Для более полного изучения данного вопроса нам кажется целесообразным рассмотреть полученные эквиваленты в английском и русском языках с двух позиций: с точки зрения непосредственно перевода, обращаясь к трансформациям и выделяя трудности, и с точки зрения эквивалентности понятия в трех лингвокультурах, акцентируя внимание на лексемах, которые передают заложенное значение в другие языки.

Исследовав переводы «geruchlich» в русском и английском текстах, мы обнаружили следующие закономерности.

Полная эквивалентность наблюдается в английском языке в 4 случаях: *er sich ein geruchliches Siegesfest erträumte* – *he dreamed of an odoriferous victory banquet*, *geruchliche Ruhe* – *olfactory peace*, *einen kleinen geruchlichen Abstecher zu Grimal* – *a brief, odoriferous detour to Grimal's*, *geruchlichen Kategorien* – *olfactory categories*. Обращает на себя внимание тот факт, что во всех примерах изучаемое слово выступает прилагательным. Это позволяет нам сделать вывод о большей возможности дословного перевода в английском языке, чем в случае, когда лексема используется в предложении в роли наречия. Полученные прилагательные *odoriferous*, *olfactory*, согласно данным переводных словарей, соответствуют значению исходного немецкого слова.

В русском тексте перевода можно говорить о 5 примерах полной эквивалентности: *dem Reichtum der geruchlich wahrgenommenen Welt* – *богатством обонятельно воспринимаемого мира*, *einen kleinen geruchlichen Abstecher zu Grimal* – *небольшой обонятельный экскурс к Грималю*, *ein ganzes Feld von Blumen geruchlich wiederauferstehen zu lassen* – *обонятельно воскресить целое поле цветов*, *war damit geruchlich eigentlich nicht vorhanden* – *обонятельно как бы не присутствовал*, *in geruchlichen Kategorien* – *в обонятельных категориях*. Здесь речь идет уже не только о функционировании изучаемой лексемы в роли прилагательного (2 примера, что примечательно, совпадающие с английскими случаями, с эквивалентом *обонятельный*), но и в роли наречия, которое переведено на русский язык во всех 3 случаях с помощью наречия *обонятельно*. Полученные данные позволяют нам также отметить эквивалентность в трех языках по двум линиям перевода: *geruchlichen Abstecher* – *odoriferous detour* – *обонятельный экскурс*, *in geruchlichen Kategorien* – *in olfactory categories* – *в обонятельных категориях*, а именно *geruchlich* – *odoriferous*, *olfactory* – *обонятельный*.

Полная эквивалентность достигается в процессе перевода за счет дословного перевода, или, другими словами, нулевой трансформации. В остальных рассмотренных нами примерах речь идет о частичной эквивалентности, так как переводчики прибегают к использованию переводческих трансформаций. Лидирующие позиции в нашем исследовании занимают грамматические трансформации: в английском тексте выявлено 11 случаев, в русском – 9, большинство из которых сопровождаются перестановкой слов, что связано с различием в строе языков. В обоих переводах наблюдаются как более простые случаи подобных преобразований, так и более сложные.

Под первыми мы понимаем немногочисленные примеры, когда передача немецкого прилагательного происходит путем грамматической замены на существительное с предлогом (для согласования двух существительных) в английском языке (2 варианта): **geruchlichen Konzentration** – concentration of **odors**, **alle geruchlichen Spuren** – all traces of **odor** и на существительное в русском (3 варианта): **geruchlichen Konzentration** – концентрации **запахов**, **geruchliche Ruhe** – спокойствие **запахов**, **alle geruchlichen Spuren** – все следы **запахов**. Сюда относятся также случаи перевода исходной лексики, используемой в роли наречия в тексте, когда происходит грамматическая замена на имя существительное с предлогом в обоих языках: *dem Reichtum der geruchlich wahrgenommenen Welt* – richness of the world perceivable **by smell**, *er nicht geruchlich kannte* – he did not know **by smell** (2 случая в английском тексте), *er nicht geruchlich kannte* – он не знал бы **на нюх**, *wäre uns geruchlich vorgekommen* – **по запаху** показался бы нам (2 случая в русском). С точки зрения семантики мы наблюдаем здесь передачу смысловой составляющей на английский язык через лексемы *odor* (2), *smell* (2), на русский – *запаху* (4), *нюх* (1).

Среди остальных примеров перевода с использованием грамматических трансформаций отмечены схожие случаи передачи наречия *geruchlich* на английский язык конструкциями «in the way of odors», «aromatically speaking», на русский «в смысле запахов», «в обонятельном смысле», в большинстве из которых наблюдается грамматическая замена на существительное или прилагательное и лексические добавления.

В случае с выражением «aromatically speaking» можно говорить о передаче значения за счет наречия *aromatically* и лексического добавления. Интересно, что большинство толковых словарей определяют *aroma* как сладкий, приятный запах [11, 14]. В исходном немецком тексте романа находим: *...kein schöner Mensch, geruchlich, dieser Säckler...* – некрасивый мужчина, с точки зрения запаха, этот кожевник (перевод мой – Т.О.). Указание на полюс запаха в оригинале не наблюдается. С другой стороны, некоторые переводные словари для

«der Geruch» указывают в качестве одного из эквивалентов «арома» [5, 12]. Таким образом, вопрос об адекватной межъязыковой передаче может быть назван дискуссионным. И тогда мы можем иметь дело с лексико-семантической трансформацией, преобразующей слово с корнем *Geruch* (запах) с более широким значением и нейтральной коннотацией в слово с корнем *aroma* (приятный запах) с положительной коннотацией, что может быть названо сужением, или конкретизацией значения.

Также нами были отмечены и другие случаи использования переводческих грамматических трансформаций (5 в английском переводе, 2 в русском), такие как:

- грамматические замены нескольких слов и лексическое добавление: *Tiere oder Menschen unversehens geruchlich überwältigten* (Животные или люди внезапно обонятельно овладевали им – перевод мой – Т.О.) – *animals, or human beings would subdue him with a sudden attack of odor*. Здесь наречие «unversehens» передано с помощью прилагательного «sudden», наречие «geruchlich» за счет словосочетания из двух существительных «attack of odor», в котором первая лексема добавлена переводчиком;
- грамматическая замена придаточного предложения на словосочетание из прилагательного с существительным: *von allem, was ihm geruchlich vorgeschwebt hatte* (из всего, что ему обонятельно мерещилось – перевод мой – Т.О.) – *of his olfactory preoccupations*;
- грамматическая замена исследуемого наречия на глагольное выражение «to have the smell»: *so wäre dieser uns geruchlich vorgekommen wie zwei Menschen* (потому он показался бы нам по запаху как два человека – перевод мой – Т.О.) – *that person would have seemed to have the smell of two people*;
- грамматическая замена изучаемого наречия на прилагательное: *besitzen geruchlich fast das ewige Leben* (обладает обонятельно почти вечной жизнью – перевод мой – Т.О.) – *possess virtually eternal olfactory life*;
- грамматическая замена исследуемого наречия на прилагательное и опущение лексемы: *die jetzt geruchlich wie im Zwielight unter angenehmen Blüteschleiern liegen* (которые сейчас имели запах, как будто находились в полумраке под приятным покровом цветов – перевод мой – Т.О.) – *that now lie in odorous twilight beneath a veil of flowers* (прилагательное «angenehmen» (приятный) опущено);
- грамматические замены нескольких единиц текста: *er sich ein geruchliches Siegesfest erträumte* (он вообразил обонятельное празднование победы – перевод мой – Т.О.) – *он праздновал в мечтах некую победу обоняния*. Здесь прилагательное «geruchlich» передано существительным «обоняние», сложное существительное «Siegesfest» (празднование победы) передано с помощью

существительного «победа» и глагола «праздновать», глагол «erträumte» трансформирован в сочетании существительного с предлогом «в мечтах»;

- грамматическая замена наречия на существительное и лексическое добавление: *von allem, was ihm geruchlich vorgeschwebt hatte* (из всего, что ему обонятельно мерещилось) – *из всего, что мерещилось его фантастическому обонянию* («фантастический» добавлено в русском переводе).

Помимо перечисленных выше приемов, нами были отмечены несколько случаев опущения исследуемой лексемы при переводе как на английский (3), так и на русский языки (3):

- *und ein ganzes Feld von Blumen geruchlich wieder auferstehen zu lassen* (и обонятельно воскресить целое поле цветов – перевод мой – Т.О.) – *and resurrect a whole field of flowers.*
- *Grenouille war damit geruchlich eigentlich nicht vorhanden* (На самом деле с точки зрения запаха Гренуя не существовало – перевод мой – Т.О.) – *Grenouille was not actually present.*
- *wann es ihm gefiel geruchlich auferstehen lassen konnte* (когда бы он ни пожелал, он мог обонятельно воскресить – перевод мой – Т.О.) – *he could resurrect ... whenever he felt like it.*
- *die jetzt geruchlich wie im Zwielflicht unter angenehmen Blütenschleiern liegen* (которые теперь пахнут, словно находятся в полумраке под приятным покровом цветов – перевод мой – Т.О.) – *которые сейчас как бы скрываются в полумраке под приятными цветочными покрывами.*
- *wann es ihm gefiel geruchlich auferstehen lassen konnte* (когда бы он ни пожелал, он мог обонятельно воскресить – перевод мой – Т.О.) – *если захочется, оживлять из мертвых.*
- *kein schöner Mensch, geruchlich, dieser Säckler* (не красивый человек с точки зрения обоняния, этот кожевник – перевод мой – Т.О.) – *этот кожевник не отличался красотой.*

Рассмотрев контекст употребления данных примеров, мы пришли к выводу, что все опущения были вполне обоснованы и не послужили потере смысловой составляющей оригинального источника.

Самым малочисленным переводческим приемом для передачи *geruchlich* на языки стали лексико-семантические трансформации. Примеров данных преобразований обнаружено три, причем два из них в переводе одного и того же предложения:

So erlesen die Qualität der einzelnen Produkte war... so unerträglich war ihr geruchlicher Zusammenklang, gleich einem tausendköpfigen Orchester, in welchem jeder Musiker eine andre Melodie fortissimo spielt (Каким бы изысканным ни было качество отдельных продуктов, их обо-

нятельная гармония была столь же невыносимой, как оркестр из тысячи музыкантов, в котором каждый музыкант играет свою мелодию фортиссимо – перевод мой – Т.О.). Обратим внимание непосредственно на перевод интересующего нас выражения в двух текстах: *so unerträglich war ihr geruchlicher Zusammenklang – the blend of odors was almost unbearable – настолько же невыносимым был одновременно исторгаемый ими запах.* Во-первых, помимо стилистического приема сравнения (с оркестром) в исходном предложении, в упомянутом выше немецком выражении можно отметить метафору, поскольку «Zusammenklang» имеет значение гармоничное звучание нескольких тонов [12], и, соответственно, фраза «geruchlicher Zusammenklang» может быть передана как «обонятельное созвучие», в значении которой прослеживается связь запахов с музыкой. При этом, при переводе на английский и русский языки происходит деметафоризация: в английском языке – за счет генерализации значения: «the blend of odors» означает «смесь запахов», в русском языке переводчик избегает конструкции из двух существительных и преобразует в «одновременно исторгаемый ими запах», при этом теряя музыкальную аналогию. Здесь можно говорить и о таком явлении, как наложение разных типов модальности друг на друга: аудиальной и одорической [9, с. 103]. Также в оригинальном предложении можно заметить оксюморон «обонятельная гармония была невыносима», которая пропадает как при переводе на английский: *the blend of odors was almost unbearable* (смесь запахов была невыносима – перевод мой – Т.О.), так и на русский язык: *исторгаемый запах был невыносим.*

В примере «*Tiere oder Menschen unversehens geruchlich überwältigten*» и его переводе в русском тексте «*животные или люди ненароком вторгались в его обоняние*» происходит лексико-семантическое преобразование фразы «unversehens geruchlich überwältigten» (внезапно обонятельно овладевали им – перевод мой – Т.О.), где «unversehens» (внезапно) передается как «ненароком», а «überwältigten» со значением «побеждать», «овладевать», «потрясать» получает перевод «вторгаться».

Также хотелось бы отметить, что в изученном материале наблюдаются наиболее сложные случаи перевода, когда речь идет о передаче стилистических приемов. Помимо случая перевода метафоры, указанного выше, интересен пример перевода такой фигуры речи, как сравнение:

Oder wie es heute abend riechen wird, wenn nur noch jene schweren, dunklen Komponenten wahrzunehmen sind, die jetzt geruchlich wie im Zwielflicht unter angenehmen Blütenschleiern liegen? (Или как будет пахнуть сегодня вечером, когда можно будет ощутить только эти тяжелые, темные компоненты, которые теперь пахнут так, словно находятся в полумраке под приятным покровом цветов – перевод мой – Т.О.). Обратимся ко второй части пред-

ложения. В английской версии оно переводится как *that now lie in odorous twilight beneath a veil of flowers*, в русской - *которые сейчас как бы скрываются в полумраке под приятными цветочными покровами*. С точки зрения передачи стилистических нюансов исходного предложения, можно отметить, что сравнение преобразуется в метафору в английском языке, в русском переводе происходит адекватная передача приема также через сравнение.

Заключение

Таким образом, самым частотным способом перевода для обоих языков признаны грамматические трансформации (9 в русском, 11 в английском), далее дословный перевод (5 в русском, 4 в английском), опущение (3 в русском, 3 в английском), лексико-семантические трансформации (2 в русском, 1 в английском).

Наибольшую трудность для переводчиков в исследуемом материале представляет межъязыковая передача стилистических приемов (метафоры и сравнения) с лексемой «geruchlich».

Что касается семантической стороны вопроса и передачи заложенных смыслов, то досконально изучив все переводы, имеем следующую картину. Значение немецкого слова «geruchlich» было передано за счет следующих лексем (расположены в порядке убывания частоты употребления): в английском языке – odor (5), olfactory (4), smell (3), odoriferous (2), aromatically (1), odorous (1); в русском языке – запах (6), обоняние (3), обонятельно (3), обонятельный (3), нюх (1). Таким образом, мы можем

говорить о том, что для английской языковой картины мира исходная немецкая лексема соотносится с odor, которое имеет нейтральное значение запаха, как свойства материи, неважно, приятного или нет [13]. Обращает на себя внимание и тот факт, что производные от этого слова (odoriferous, odorous) также использовались при переводе, что подкрепляет наше умозаключение. Интерес также представляет прилагательное olfactory, которое определяется как «относящийся к обонянию» [11] и может быть переведено как «обонятельный» [5]. Согласно словарю Netzverb, в русском языке ее эквивалентом является также «олфакторный» / «ольфакторный», в немецком – «olfaktorisch» [12], что позволяет сделать вывод о семантической близости немецких лексем «olfaktorisch» и «geruchlich».

В русском языке, с одной стороны, мы видим схожую картину: исходная лексема коррелирует также с существительным «запах». С другой стороны, в целом наблюдается приоритет слов, связанных с лексемой «обоняние» (обонятельно, обонятельный), что по совокупности превышает количество примеров перевода с помощью лексемы «запах». Среди всех вариантов наблюдается единственный случай передачи исходного слова через лексему «нюх», которая по значению тождественна обонянию, но имеет пометку – по отношению к животным [8], для описания действия человека. Можно предположить, что переводчик таким образом указывает на схожесть главного героя со зверем, поскольку для него обоняние играет такую же важную роль во взаимодействии с миром. Итак, можно утверждать, что в русскоязычной картине мира немецкое слово «geruchlich» может быть определено через «обоняние» и «запах».

ЛИТЕРАТУРА

1. Бреус Е.В. Теория и практика перевода с английского языка на русский: Учеб. пособие; Ун-т рос. акад. образования. – 2. изд. – Москва: Изд-во УРАО. – 2003. – 103 с.
2. Коваленко С.С. Сравнительный анализ синестетической ольфакторной метафоры в английском и русском языках // Иностранные языки в экономических вузах России: Всероссийский научно-информационный альманах. Том Выпуск 16. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный экономический университет. – 2017. – С. 55–59.
3. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высш. шк. – 1990. – 253 с.
4. Мельник М.А., Назарычева А.И. Проблемы межкультурной коммуникации в романе П. Зюскинда «Парфюмер» // Вестник Челябинского государственного университета. – 2015. – № 26(381). – С. 41–45.
5. Мультитран. – URL: <https://www.multitran.com>
6. Неровная М.А. Лингвокультурологические особенности исламских реалий в англоязычном художественном тексте и их перевод на русский язык (на материале романов Халеда Хоссейни): специальность 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание»: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Неровная Маргарита Анатольевна, 2020. – 272 с.
7. Теория и практика перевода в диахронии и современной научной парадигме: Коллективная монография / И.Г. Жирова, И.Н. Филиппова, Н.Г. Епифанцева [и др.]. – Москва: Государственный университет просвещения. – 2023. – 192 с.
8. Толковый словарь Ожегова. – URL: <https://slovarozhegova.ru>
9. Филиппович М.О. Особенности репрезентации лексики модальности одорического восприятия в романе Патрика Зюскинда «Парфюмер» // Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогика. Психология. Филология. – 2017. – № 3(93). – С. 101–104.
10. Duden. Die deutsche Rechtschreibung. – URL: <https://www.duden.de>
11. Merriam-Webster dictionary. – URL: <https://www.merriam-webster.com>

12. Netzverb. – URL: <https://www.verbformen.de>
 13. Online etymology dictionary. – URL: <https://www.etymonline.com>
 14. Oxford English Dictionary. – URL: <https://www.oed.com>
-

© Тарасова Ольга Дмитриевна (tarasovaod@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЗНАКОМСТВО КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОНЦЕПТ ОБЫДЕННОГО ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ В СОВРЕМЕННУЮ ЭПОХУ (НА МАТЕРИАЛАХ ЭЛЕКТРОННЫХ СМИ)

Чжан Лю

аспирант, Московский педагогический государственный
университет
Z13050821900@yandex.ru

FAMILIARITY AS A SOCIOCULTURAL CONCEPT OF DAILY LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF MODERN TIMES (BASED ON ELECTRONIC MEDIA MATERIALS)

Zhang Liu

Summary: This article is devoted to the analysis of the sociocultural concept of FAMILIARITY in the Russian language consciousness based on media materials from the point of view of cognitive linguistics. The research focuses on how the concept of FAMILIARITY is interpreted and used in various contexts — from personal and social to business and virtual. The article analyzes examples from the Russian media that illustrate how the concept of FAMILIARITY reflects cultural and social norms, how its perception is changing under the influence of digitalization and modern means of communication. The analysis reveals various types of the concept of FAMILIARITY, such as formal, informal, online DATING, and their role in the modern media space. The results of the study emphasize that the concept of FAMILIARITY in the Russian linguistic consciousness acquires new semantic shades, which is especially noticeable in digital discourse. The article examines the influence of the media context on the formation of new contents of the concept of FAMILIARITY and their perception in the collective consciousness.

Keywords: sociocultural concept, FAMILIARITY, Russian language consciousness, media discourse, digitalization.

Аннотация: Данная статья посвящена анализу социокультурного концепта ЗНАКОМСТВО в русском языковом сознании на основе материалов средств массовой информации с точки зрения когнитивной лингвистики. Исследование фокусируется на том, как концепт ЗНАКОМСТВО интерпретируется и используется в различных контекстах — от личных и социальных до деловых и виртуальных. В статье проводится анализ примеров из российских СМИ, которые иллюстрируют, как концепт ЗНАКОМСТВО отражает культурные и социальные нормы, как изменяется его восприятие под влиянием цифровизации и современных средств коммуникации. В процессе анализа выявляются различные виды концепта ЗНАКОМСТВО, такие как формальные, неформальные, онлайн-ЗНАКОМСТВО, и их роль в современном медиапространстве. Результаты исследования подчеркивают, что концепт ЗНАКОМСТВО в русском языковом сознании приобретает новые смысловые оттенки, что особенно заметно в цифровом дискурсе. В статье рассматривается влияние медийного контекста на формирование новых содержания концепта ЗНАКОМСТВО и их восприятие в коллективном сознании.

Ключевые слова: социокультурный концепт, ЗНАКОМСТВО, русское языковое сознание, медийный дискурс, цифровизация.

Современная когнитивная лингвистика, в которой языковые проблемы рассматриваются в тесной связи с сознанием, мышлением и реальной деятельностью, сосредоточивает внимание исследователей на изучении концептов в различных аспектах, в том числе и социокультурный.

Понятие «концепт» занимает центральное место в когнитивной лингвистике (Аскольдов-Алесеев, Д.С. Лихачев, Е.С. Кубрякова, Ю.С. Степанов, В.З. Демьянков, З.Д. Попова, И.А. Стернин, В.И. Карасик, Н.Ф. Алефиренко, Н.Н. Болдырев, М.В. Пименова, С.М. Колесникова, и др.), так как через концепт осуществляется восприятие и осмысление действующего мира. Когнитивная лингвистика **концепт** рассматривает как ментальную единицу, которая объединяет в себе знания, культурные представления и ассоциации, связанные с определенным словом или понятием, «которые актуальны и цен-

ны для данной культуры» [1, с. 8]. Концепт имеет более широкие слои смысла, включая личный и коллективный опыт, эмоциональные и оценочные компоненты, а также культурные стереотипы [2].

Понятие «концепт» представляет собой «непосредственный мост» между социокультурным бытием субъекта и идеализированным отражением этого бытия. Ученые И.А. Стернин и З.Д. Попова исследовали концепты как «идеальные сущности, которые формируются в сознании человека» [3, с. 4]. В сознании человека концептом становится явления действительности, которые актуальны и ценны для данной культуры [4, с. 10]. Концепт выражается средствами языка и имеет лингвокультурную специфику [4, с. 11].

Актуальность этой статьи заключается в том, что концепт позволяет изучать взаимодействие языка, созна-

ние и культуры. В когнитивной лингвистике важным направлением является исследование проблем языкового моделирования ментального, внутреннего мира человека через вербальные концепты. Анализ концептов осуществляется на изучение взаимосвязи между языком и внутренним миром человека. Язык и концепт взаимосвязаны: язык является реализацией когнитивных способностей человека и человек отражает мир в концептуальной системе, которая выражается в языке, тем самым отражает в реальности внутреннюю картину мира.

В конкретной культурной традиции и социокультурной реальности осуществляет свою жизнедеятельность каждого человека данной национальной культуры. С этим поводом связан определенный феномен социокультурной специфичности концепта, так как «исследование концепта предполагает описание национального сознания носителей языка» [5, с. 158].

Концепт возникает и репрезентируется в «текстах культуры» [там же]. Текст средств массовой информации – своеобразная репрезентация существующих динамик, ценностных ориентиров и социокультурных культурных смыслов. Язык средств массовой информации является специфичным пространством, репрезентирующее двунаправленное действие: во-первых, его можно рассматривать как специфическую модель коллективного сознания, отражающая не только в лингвистических, но и в экстралингвистических средствах актуализации возникающих и исчезающих социокультурных феноменов. А во-вторых, Язык средств массовой информации рассматривается как самодостаточная и полноценная система, оказывающая постоянное влияние на мышление человека с целью формирования важных эмоциональных, поведенческих и этнических реакций. Эти реакции основаны на закреплении и поощрении определенных стратегий взаимодействия индивида с окружающим ее обществом, которые воспринимаются как предпочтительные или желательные.

Медиаконтекст – это мощный инструмент воздействия на человека, причем его влияние не ограничивается плоскостью буквальных смыслов. Влияние медиаконтекстов зачастую представляет собой неявный характер. Наиболее действенными считаются те медиатексты, которые, в первую очередь, обращаются к бессознательному, как к самой сложноорганизованной и трудноконтролируемой части человеческой личности, побуждая ее действовать в рамках умышленно заданных поведенческих моделей, признанных ситуативными эталонами [6, с. 142].

В научных литературах существует обширный список исследований, посвященных этой теме. К числу авторов наиболее известных и значимых работ относятся такие ученые, как Э. Фромм, К. Маркузе, Ю.А. Ермаков, Е.Л. Доценко, С.Г. Кара-Мурза, Ю.А. Ермакова, В.И. Карасик,

Е.В. Сидоренко и другие. Проблемы выбора средств и способов влияния пересекаются с вопросами нравственности и этики, критерии которых непрерывно меняются в ходе эволюции общества [7, с. 217]. Допустимость существования и использования различных языковых средств манипуляции является основополагающим аспектом всех дискуссий, посвященных моральной стороне этого процесса. Тем не менее, следует признать, что в современном обществе влияние языка на сознание человека в контекстах массовой информационной реальности является фактом, который невозможно отменить, так как коммуникационные цели средств массовой информации уже устоялись. Исследователи этой точки зрения указывают, что в «кризисные моменты медиа могут создавать инфодемию, **усиливать** тревожность, стресс, неадекватное поисковое поведение, стимулировать отрицательную солидарность» [8, с. 184 – выделения - Ч.Л.].

Концепт ЗНАКОМСТВО играет важную роль в языковом сознании русского народа, так как он отражает процессы формирования социальных связей. В русском медиаконтексте концепт ЗНАКОМСТВО имеет глубокие корни, связывающие его с традиционными нормами поведения, социальными ритуалами. В XIX веке концепт ЗНАКОМСТВО носило более формальный и структурированный характер, особенно в дворянских кругах, где социальные правила и обычаи диктовали определенные нормы поведения. Например, «в установлении разноразных средств выражения **смысловых отношений**» [9] в русских классических художественных текстах «Евгений Онегин» А.С. Пушкина [10] и «Война и мир» Л.Н. Толстого, концепт ЗНАКОМСТВО зачастую представлялся как **'событие**, связанное с этикетом и строго регламентированными ритуалами» [11].

К концу XIX и началу XX века концепт ЗНАКОМСТВО начал претерпевать изменения. Существенные изменения в концепте ЗНАКОМСТВО произошли в советский период, когда идеология и политическая структура общества повлияли на социальные нормы и ожидания. В этот период концепт ЗНАКОМСТВО, рассматривая как синоним блат, приобретает новое значение **'полезные связи**, помогающие достичь свои корыстной цели. В конце XX века, с распадом Советского Союза и началом эры глобализации, концепт ЗНАКОМСТВО стал отражать новые реалии советского общества.

С переходом к XX веку и особенно с развитием интернета и цифровых технологий в XXI веке концепт ЗНАКОМСТВО значительно изменился. С развитием общества содержание концепта ЗНАКОМСТВО подвергалось значительными изменениями. Широкое распространение социальных сетей значительно влияли на то, как россияне воспринимают и понимают концепт ЗНАКОМСТВО. Современные медиа выступают не только как платформы для распространения информации, но и как

средства формирования новых концептов, в том числе концепт ЗНАКОМСТВО.

СМИ активно способствуют формированию новых когнитивных моделей, через которые концепт ЗНАКОМСТВО осмысливается как более легкий и временный процесс. Важно изучить, как современные СМИ отражают данный концепт. Для данного исследования были выбраны статьи и новостные материалы из таких изданий, как «Коммерсантъ», «Медуза», «Лента.ру», и «РБК», а также интервью с известными личностями, опубликованные в этих медиа. Эти издания были выбраны из-за их широкой аудитории и репрезентативности для российского информационного пространства. В частности, акцент был сделан на тексты, освещающие вопросы социальных взаимодействий и виртуальных знакомств.

Целью данного исследования является выявление особенностей концепта ЗНАКОМСТВО в русском языковом сознании на основе анализа материалов СМИ.

Концептуальные смыслы поля ЗНАКОМСТВО в современном русском языке образуют градационный ряд [12], где значения варьируются **от формальных** встреч, как, например, *профессиональные знакомства* или *коллегиальные связи*, **до** более **глубоких**, личных взаимоотношений, таких как *дружба*. Лексемы, которые составляют содержательное поле концепта ЗНАКОМСТВО, имеют разные коннотации, **степень и уровень** близости, отражая социальные ожидания и культурные нормы. Например, слово *друг* подразумевает **'близкие, доверительные отношения'**, основанные на **взаимопонимании** и **поддержке**, тогда как *«знакомый»* описывает **менее тесные связи**, характеризующиеся скорее **степенью взаимного доверия** – **'знанием друг друга'** без эмоциональной близости [13].

С развитием интернета и цифровых технологий в XXI веке концепт ЗНАКОМСТВО значительно изменился. Концепт ЗНАКОМСТВО в современном мире не только отражает сложную социальную структуру, но и подвержен изменениям в результате влияния медиaproстранства [14]. В концепте ЗНАКОМСТВО выражались следующие темы на основе анализа современных текстов СМИ:

1. Виртуальное ЗНАКОМСТВО

Современные российские СМИ активно обсуждают тему виртуальных знакомств и их влияние на общество. Например, статьи на таких платформах, как «Медуза» и «TheVillage», обсуждают феномен цифровых знакомств и изменения в социальных нормах. В статье «TheVillage» обсуждается, как социальные сети стали основными площадками для общения и новых знакомств, заменив более традиционные формы встреч. Описываются случаи, когда люди находят друзей, коллег и даже роман-

тические отношения через сети как «ВКонтакте» или «Facebook», что показывает изменения в восприятии концепта ЗНАКОМСТВО [15].

Это создало новую форму взаимодействия, где границы между формальными и неформальными знакомствами размываются. Виртуальные знакомства расширяют возможности для формирования новых типов взаимодействий, одновременно изменяя традиционные представления о социальной связи [16].

Кроме того, виртуальное ЗНАКОМСТВО может происходить быстро и легко, что меняет традиционное восприятие процесса знакомства в российской социальной культуре.

2. Деловое ЗНАКОМСТВО

В одной из статей «Коммерсанта» 2022 года обсуждалось, как деловые знакомства в социальных сетях помогают ускорить профессиональный рост и расширить круг коллег. В этом случае концепт ЗНАКОМСТВО носит более формальный и прагматический характер, подчеркивая его **ценность** для карьерного роста [16].

Возьмем статью из «Медузы» под названием «Как социальные сети изменили наши отношения» (2022 г.). В этой статье концепт ЗНАКОМСТВО используется для описания характера общения в онлайн-пространстве, его **легкости** и **доступности**. Представляем ключевой фрагмент текста:

ЗНАКОМСТВО в социальных сетях стало обыденным делом: сегодня никто не удивляется тому, что люди заводят друзей, общаются и даже вступают в романтические отношения, не выходя из дома. Сайты знакомств и социальные сети предлагают простоту общения, что иногда делает процесс слишком поверхностным и лишенным глубины [17].

Очевидно, что концепт ЗНАКОМСТВО используется для описания нового типа общения, который СМИ связывают с поверхностностью и временными контактами, что подтверждается частотным использованием терминов «быстрое ЗНАКОМСТВО», «виртуальные друзья» и «поверхностные связи». Это свидетельствует о трансформации концепта ЗНАКОМСТВО под влиянием новых тенденций.

В СМИ выделяется три основных типа концепта ЗНАКОМСТВО: формальное, неформальное и онлайн-ЗНАКОМСТВО. Данные типы имеют разные **смысловые** (качественно-характеризующие, градуальные – по С.М. Колесниковой [12]) **оттенки** и **культурные значения**, что особенно заметно в контексте цифровизации и активного использования социальных сетей и прило-

жений для знакомств (например, различные социальные предложения, такие как «ВКонтакте», «Telegram», «Whatsapp»), меняют процесс коммуникации, представляют различные формы общения и создают новые языки и символы; в цифровой среде появляются новые группы и субкультуры, продвигающие новые взгляды, социальные ценности и ориентиры).

1. Формальное ЗНАКОМСТВО часто представлено в контексте **деловых отношений**, конференций, корпоративных мероприятий. В таких ситуациях концепт ЗНАКОМСТВО играет роль установления профессиональных связей. Например, в статьях на порталах, таких как «Коммерсантъ», обсуждаются формальные деловые знакомства через сети вроде «LinkedIn», где профессиональные контакты часто остаются поверхностными, но могут служить полезными для карьерного роста. Такие знакомства акцентируют внимание на социальной роли и статусе индивидов, где установление контактов является частью корпоративной культуры. Формальные балы и приемы были главными площадками для установления связей, и концепт ЗНАКОМСТВО предполагал четкие границы общения и поведения [16].
2. Неформальное ЗНАКОМСТВО отражается в СМИ как форма установления более личных и социальных связей, которые могут возникать как в дружеском, так и в романтическом контексте. В статьях «Медузы» и «TheVillage» часто обсуждаются случаи знакомств на общественных мероприятиях, вечеринках или через общих знакомых, где акцент делается на эмоциональные аспекты общения. Например, в материалах этих изданий подчеркивается, что неформальные знакомства часто предполагают большую степень доверия и взаимопонимания, нежели формальные деловые связи [15].
3. Онлайн-ЗНАКОМСТВО занимает особое место в медиaprостранстве, особенно в условиях цифровизации. Приложения для знакомств, такие как Tinder, а также социальные сети «ВКонтакте» или «Facebook», предоставляют пользователям возможность заводить виртуальные знакомства без физического присутствия. Онлайн-ЗНАКОМСТВО представляет собой новый тип взаимодействий, которые могут носить как **кратковременный**, так и более **устойчивый** характер, хотя часто в СМИ отмечается их поверхностность. В статьях «Ленты.ру» и «РБК» обсуждается феномен Онлайн-ЗНАКОМСТВО, где подчеркиваются как удобства таких контактов, так и их недостатки, связанные с анонимностью и рисками обмана личных информации.

В данной статье исследование концепта ЗНАКОМСТВО важную роль сыграло мнение Е.С. Кубряковой, которая описывала когнитивные аспекты языковых про-

цессов, включая формирование и структурирование концептов: концепт— это не просто лексическое значение слова, а более «сложная ментальная единица, отражающая совокупность знаний, опыта и ассоциаций», связанных с определенным феноменом [18].

В текстах СМИ концепт ЗНАКОМСТВО представляет собой не только процесс установления социальных связей, но и изменяющееся явление, зависящее от технологических и социокультурных факторов. Благодаря данному исследованию можно выявить, как изменения в медийной среде влияют на когнитивные модели, через которые мы воспринимаем и осмысливаем концепт ЗНАКОМСТВО. Например, в традиционных СМИ концепт ЗНАКОМСТВО часто представляется как важный этап в формировании личных и профессиональных отношений, требующий времени и усилий. Однако в контексте цифровых медиа концепт ЗНАКОМСТВО трансформируется в процесс, который может происходить мгновенно и поверхностно, часто не приводя к развитию более глубоких связей.

Согласно исследованиям Е.С. Кубряковой и других представителей когнитивной лингвистики, концепты меняются в зависимости от новых когнитивных моделей, которые формируются под влиянием медиaprостранства. Например, концепт ЗНАКОМСТВО через интернет воспринимается как нечто более механическое и повседневное, чем традиционные встречи, что влияет на когнитивные структуры, через которые мы воспринимаем социальные связи. В текстах СМИ акцент делается на скорость и легкость процесса, что связывает концепт ЗНАКОМСТВО с поверхностностью и временными контактами.

В рамках когнитивной лингвистике можно также рассмотреть, как меняются ожидания от концепта ЗНАКОМСТВО в сознании носителей русского языка. В контексте новых медиа концепт ЗНАКОМСТВО ассоциируется не с длительным процессом построения доверительных отношений, а с кратковременным, часто случайным взаимодействием. Например, статьи о виртуальных знакомствах в СМИ нередко подчеркивают, что такие связи редко переходят в глубокие отношения, что указывает на когнитивное смещение значения концепта ЗНАКОМСТВО от устойчивых социальных связей к краткосрочным контактам.

В результате проведенного исследования был сделан ряд выводов о трансформации концепта ЗНАКОМСТВО под влиянием современного медиaprостранства. Основные изменения связаны с цифровизацией и активным использованием социальных сетей и приложений для знакомств, что привело к появлению новых форм взаимодействий. Концепт ЗНАКОМСТВО все чаще воспринимается как процесс, который может быть бы-

стрым, кратковременным и поверхностным, особенно в контексте виртуальных знакомств. Тем не менее, медийные тексты также подчеркивают риски, связанные с анонимностью и безопасностью, что добавляет новые аспекты в восприятие данного концепта. В то же время, в деловых и социальных контекстах, концепт ЗНАКОМСТВО сохраняет свою важную роль в установлении профессиональных и личных связей, и в этих областях оно подвергается изменениям.

Медиатизация концепта ЗНАКОМСТВО привела к появлению более гибких и адаптированных форм социальных взаимодействий, что нашло отражение в когнитивных и дискурсивных моделях.

Вклад данного исследования в изучение концепта ЗНАКОМСТВО в когнитивной лингвистике заключается в демонстрации того, как медиатизация может трансформировать традиционные социальные нормы общения. Концепт ЗНАКОМСТВО отражает не только изменения в коммуникационных технологиях, но и новые **нормы и ценности** [9], которые формируются под влиянием медиапространства [15]. Такой анализ важен для когнитивной лингвистики, так как он помогает выявить языковые особенности медийного текста, осмыслить эволюцию понятий, их смысловую нагрузку и функции, связанные с межличностными отношениями в новых условиях виртуального общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колесникова С.М. Когнитивная лингвистика: учебник для вузов. — М.: Юрайт, 2022. — 192 с.
2. Абелева, И.Ю. Речь о речи. Коммуникативная система человека. — М.: Логос, 2004. — 304 с.
3. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. — Воронеж: Истоки, 2002. — 191 с.
4. Колесникова С.М. От смысла к тексту: лингвокогнитивное исследование: монография. — М.: МПГУ, 2023. — 240 с.
5. Хайруллина Д.Д. Соотношение и взаимосвязь терминов «концепт», «понятие», «значение» в современных исследованиях // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Грамота. 2017. № 12. С. 157–161.
6. Кузнецова А.В. К определению понятия медиатекста // Известия вузов. СевероКавказский регион. Серия: Общественные науки. 2010. №5. С. 141–145.
7. Макаревич Э.Ф. Изменение массового поведения в условиях трансформации массового общества и массовых коммуникаций // Знание. Понимание. Умение. 2021. №1. С. 216–225.
8. Маховская О.И. О роли медиа в формировании солидарности в условиях пандемии COVID-19 (по материалам зарубежных исследований) // Психология. Журнал ВШЭ. 2022. №1. С. 183–194.
9. Колесникова С.М. Ценностная парадигма в русской картине мира (на материале романа Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы») // Русский язык в школе. 2024. №5. С. 108–118.
10. Пушкин, А.С. Евгений Онегин. — М.: Эксмо, 2009. — 352 с.
11. Толстой, Л.Н. Война и мир. — М.: Художественная литература, 2010. — 608 с.
12. Колесникова С.М. Градуальность в системе русского языка: монография. — М.: ФЛИНТА, 2018. — 232 с.
13. Антонова Е.С., Воителева Т.М. Русский язык и культура речи: Учебник для студентов средних профессиональных учебных заведений. — М.: Академия, 2006. — 320 с.
14. Алефиренко Н.Ф. Концепт и слово: синергетическое единство смысла и значения // Вестник ВГУ. 2005. № 3. С. 49–59.
15. Тенденции и риски знакомств в социальных сетях // TheVillage. — 2023 [Электронный ресурс]. URL: <https://the-village.ru> (дата обращения: 19.10.2024).
16. Проблемы виртуальных знакомств и деловых контактов // Коммерсантъ. — 2022 [Электронный ресурс]. URL: <https://kommersant.ru> (дата обращения: 19.10.2024).
17. Как социальные сети изменили наши отношения // Медуза. — 2022 [Электронный ресурс]. URL: <https://meduza.io> (дата обращения: 19.10.2024).
18. Кубрякова Е.С. Части речи с когнитивной точки зрения. — М.: РАН. 1997. — 330 с.

© Чжан Лю (Z13050821900@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

Akhilgova N. – Senior Lecturer, Tyumen Industrial University

Aparina Ju. – Pedagogical Sciences, Associate Professor, Moscow City University

Artemenko B. – Candidate of Sciences (PhD) in Biology, Associate Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

Asriev A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Omsk State Pedagogical University

Barybin A. – Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Head of department Yegoryevsk Institute of technology (branch) Moscow State University of Technology "STANKIN"

Begojan A. – Military University named after Prince Alexander Nevsky of the Ministry of Defense of the Russian Federation

Bekhtereva E. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

Belova A. – Graduate student, Moscow State University

Bezroukova O. – Senior Lecturer, B.B. Gorodovikov Kalmyk State University

Bobokhonov R. – Center for Civilizational and Regional Studies, Institute for African Studies, Russian Academy of Sciences

Budkina Yu. – Postgraduate, Institute of Oriental Studies of the Russian Academy of Sciences, Moscow

Bystray E. – Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk)

Chayukova Ya. – Tyumen Industrial University

Davidyan N. – PhD, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University, Rostov-on-Don

Dildina N. – Senior Lecturer, of the Department of Theory, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk)

Dineikina E. – Senior lecturer, Pyatigorsk Medical and Pharmaceutical Institute, (branch) Volgograd State Medical University

Dyachenko I. – Candidate of philological sciences, Associate Professor, Khakass State University named after N.F. Katanov (Abakan)

Our authors

Eferova A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow

Egorova K. – PhD, Associate Professor, Senior Researcher, Saint Petersburg State University

Enokaeva S. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Karachay-Cherkess State University, Karachaevsk

Erekteeva N. – Senior Lecturer, B.B. Gorodovikov Kalmyk State University

Galyant I. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

Gholizadeh R. – Associate Professor, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

Glashev A. – PhD student, Institute of Asian and Asian Studies, Moscow State University named after M.V. Lomonosov

Goncharova V. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow

Guo Lihong – Associate Professor, Qiqihar University

Gurova E. – candidate of Pedagogical Sciences, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Ufa University of Science and Technology"

Kargina A. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Vitus Bering Kamchatka State University, Petropavlovsk-Kamchatsky

Katkova T. – Doctor of Technical Sciences, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Federal State Educational Institution of Higher Education "Azov State Pedagogical University", Berdyansk

Khadzhimuradova A. – Postgraduate Student, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Chechen State Pedagogical University", Grozny

Khairullina M. – teacher, South Ural State University (national research University), Chelyabinsk

Kirilanov T. – postgraduate student, Belgorod State National Research University - NRU "BelSU"

Kolosova I. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

Kolosova I. – Candidate of Sciences (PhD) in Pedagogy, Associate Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

Kondina A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow

Kool O. – PhD in Philology, assistant professor, Krasnodar Air Force Institute for Pilots

Koroleva T. – Candidate of philological sciences, Associate Professor, Khakass State University named after N.F. Katanov (Abakan)

Kotov A. – Doctor of Historical Sciences, Professor, Saint Petersburg State University

Krushanova R. – candidate of Philosophical Sciences, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Ufa University of Science and Technology”

Kuksin A. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Yegoryevsk Institute of technology (branch) Moscow State University of Technology “STANKIN”

Kuznetsova I. – candidate of Pedagogical Sciences, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Ufa University of Science and Technology”

Kuznetsova N. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, State University of Management, Moscow

Lebedev S. – Ph.D (History), Associate Professor, Astrakhan State University named after V.N. Tatishchev

Li Jiani – PhD, Ural Federal University, named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg

Li S. – Ph.D., Associate Professor, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow

Maevskaya O. – Graduate student, Federal State Educational Institution of Higher Education, “Azov State Pedagogical University”, Berdyansk

Malozemlina O. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Vitus Bering Kamchatka State University, Petropavlovsk-Kamchatsky

Matsakova V. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Military University named Alexander Nevsky, Moscow

Meier L. – PhD in Sociology, Associate Professor, Pyatigorsk Medical and Pharmaceutical Institute (branch) Volgograd State Medical University

Mikhaelis D. – Candidate of History, Irkutsk State University of Railway Transport

Mikhaelis S. – Candidate of Pedagogics, Assistant professor, Irkutsk State University of Railway Transport

Mikhailova M. – Senior Lecturer, Tyumen Industrial University

Minakova R. – candidate of pedagogical sciences, senior research fellow, The Budgetary Scientific Institution of Altai Republic “Scientific Research Institute of Altaistic named S.S. Surazkov”

Minasyan E. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow

Moiseenko S. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Far Eastern State Medical University

Moldanova I. – Candidate of Philological Sciences, Scientific and Innovative Technologies in Education of the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug-Yugra State Budgetary Institution “Ob-Ugric Institute of Applied Research and Development” (Khanty-Mansiysk)

Mozheevskaya A. – teacher, South Ural State University (national research University), Chelyabinsk

Mullinova T. – PhD in Philology, assistant professor, Krasnodar Air Force Institute for Pilots

Nikolayev K. – Candidate of Law, Associate Professor, Omsk Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Okovitaya Yu. – PhD in Philology, assistant professor, Kuban State University

Pavlushkov A. – candidate of Historical Sciences, docent, Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service of Russia

Permyakova N. – Candidate of Sciences (PhD) in Pedagogy, Associate Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk)

Petkov V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kuban State University, Krasnodar

Petrukhina O. – Candidate of philological sciences, Associate Professor, Khakass State University named after N.F. Katanov (Abakan)

Pisarenko V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Southern Federal University

Qi Peiyu – Postgraduate student, Amur State University

Saakyan A. – Postgraduate Student, Perm State National Research University

Sanalova B. – Candidate of Philology, Senior Researcher, Research Institute of Altaic Studies named after. S.S. Surazakova, Gorno-Altai

Semenyak O. – Head of Kindergarten No. 308, Chelyabinsk

Shiyanov E. – Senior Lecturer, Far Eastern State Medical University

Sidorina D. – Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseev, Saransk

Smirnova M. – Military University named after Prince Alexander Nevsky of the Ministry of Defense of the Russian Federation

Sokolova A. – Senior Lecturer, Far Eastern State Medical University

Sultanmuradov A. – PhD in Philology, Senior Researcher, The G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Federal Research Center of Russian Academy of Sciences, Makhachkala

Sun Jiao – Postgraduate Student, Perm State National Research University

Tarasenko A. – B.B. Gorodovikov Kalmyk State University

Tarasova O. – Ph.D in Philology, Associate Professor, State University of Education, Moscow

Tereshchenko M. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

Tyurin A. – Ph.D (History), Associate Professor, Astrakhan State University named after V.N. Tatishchev

Uzharinskaya V. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Humanities, Orel State Institute of Culture

Varnina A. – Senior Lecturer, Admiral G.I. Nevelskoy Maritime State University

Vasilyev A. – Senior Lecturer, Yegoryevsk Institute of technology (branch) Moscow State University of Technology "STANKIN"

Wan Chen – Postgraduate student, Amur State University

Wang Jian – PhD Student, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University

Wang Juanjuan – Postgraduate student, Perm State National Research University

Wang Qiao – postgraduate, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University

Yevtushenko I. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

Zhang Liu – postgraduate student, Moscow Pedagogical State University

Zhang Siyuan – PhD student, Russian People's Friendship University

Zhuravleva I. – Candidate of Law, Researcher, Russian Presidential Academy of National Economy, and Public Administration (RANEPA), Omsk Branch

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).