

ISSN 2223-2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№6-2 2024 (ИЮНЬ)

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.

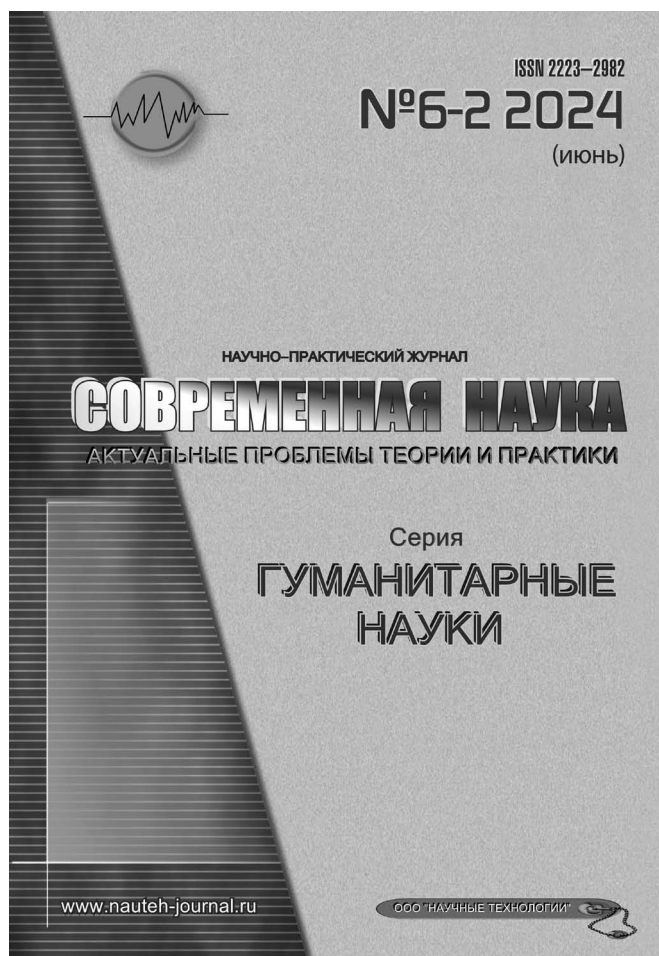
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки №6-2 (июнь) 2024 г.

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(ВАК – 5.6.x, 5.8.x, 5.9.x)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

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

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

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

Подписано в печать 13.06.2024 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

Гребенюков В.И., Сигильетова Д.М. – Смута начала XVII века в России как этап трансформации российского общества

Grebenyukov V., Sigiletova D. – The troubles of the beginning of the XVII century in Russia as a stage of transformation of Russian society 6

Кириллов А.С. – Проблемы определения международного статуса Арктического региона
Kirillov A. – Issues of determining the international status of the Arctic region 13

Кулаков И.В., Берсенева Л.В. – Советская пресса 1924 года о формировании нового народного учителя
Kulakov I., Berseneva L. – The Soviet press of 1924 about new people teacher forming 16

Николаев Д.А., Акимов Л.Н., Акимова Е.А., Ночвина Б.А. – Особенности воинской службы ратников нижегородского резервного ополчения 1812 г.
Nikolaev D., Akimov L., Akimova E., Nochvina B. – Features of the military service of the warriors of the Nizhny Novgorod reserve militia in 1812 20

Николаев Д.А., Берендеев В.А. – Некоторые аспекты процесса снаряжения ратников нижегородского резервного ополчения 1812 г.
Nikolaev D., Berendejev V. – Some aspects of the process of equipping the warriors of the Nizhny Novgorod reserve militia in 1812 24

Попов Г.Г., Вернер В.Г. – Рихард Левенталь о сущности капитализма
Popov G., Werner V. – Richard Leventhal on the essence of capitalism 28

Скопа В.А. – Особенности взаимовлияния светских и православных начал в России в период эпохи просвещения: исторический аспект

Skopa V. – Features of the mutual influence of secular and Orthodox principles in Russia during the era of enlightenment: historical aspect. 34

Шабалина С.С. – Семейные взаимоотношения в Казанской губернии в XIX – начале XX веков (на основе архивных материалов)
Shabalina S. – Family relations in the Kazan province in the XIX – early XX centuries (based on archival materials) 38

Штенгель Ю.Э. – Когда было принято решение о подаче петиции «собранием русских фабрично-заводских рабочих»
Shtengel Yu. – On the chronology of the decision to submit a petition by the Assembly of Russian Factory and Mill Workers 43

Педагогика

Акимова Г.М., Кузнецова Е.Б., Шакурова М.В. – Особенности неформального образования в молодежных общественных объединениях
Akimova G., Kuznetsova E., Shakurova M. – Peculiarities of non-formal education in youth public associations 46

Анисимова Е.С., Данелян Г.В. – Тестирование как средство формирования умений самоконтроля и самооценки обучающихся в условиях дифференцированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе
Anisimova E., Danelyan G. – Testing as a means of forming self-control and self-assessment skills of students in conditions of differentiated foreign language teaching in a non-linguistic university 50

| | |
|---|--|
| Груцкая С.А., Ткачева В.В. – Особенности смысла жизни молодых людей с умственной отсталостью и комплексными нарушениями <i>Grutskaya S., Tkacheva V.</i> – Features of the meaning of life of young people with mental retardation and complex disorders 56 | Манаева Е.Н. – Формирование математической языковой компетентности студентов педагогических вузов: изучение ценностных ориентиров <i>Manaeva E.</i> – Formation of mathematical language competence of students of pedagogical universities: study of value orientations 90 |
| Зыков А.В., Акмеев А.С. – Современные эффективные методы и средства для формирования необходимых физических качеств для военнослужащих <i>Zykov A., Akmeev A.</i> – Modern effective methods and means for forming the necessary physical qualities for military servicemen 62 | Маренникова В.В., Щербакова Н.Е. – Краеведение как средство воспитания младших школьников <i>Marennikova V., Shcherbakova N.</i> – Local history as a means of education of junior schoolchildren 95 |
| Иванова М.М. – Проблемы унификации языковых норм при обучении иностранному языку в вузе <i>Ivanova M.</i> – Problems of language norms' unification when teaching a foreign language at a university 67 | Мелихова Е.В., Гайнутдинова А.А., Кушкина А.В. – Опыт реализации технологий интегрирования как средство повышения мотивации студентов при обучении иностранному языку (английский язык) в высших и средне профессиональных учебных заведениях <i>Melikhova E., Gainutdinova A., Kushkina A.</i> – Xperience in implementing integration technologies as a means of increasing students' motivation in teaching a foreign language (English) in higher and secondary vocational educational institutions 99 |
| Конколь М.М. – Развитие компетентностного подхода как ключевого элемента формирования успешной профессиональной и личностной траектории <i>Konkol M.</i> – Development of competence-based approach as a key element in shaping a successful professional and personal trajectory 73 | Никонова М.А. – Семейное воспитание как основа формирования личности ребенка <i>Nikonorova M.</i> – Family education as the basis for the formation of a child's personality 105 |
| Кыпыгырова Я.А. – Обоснование педагогических условий формирования цифровой этики в условиях цифровой трансформации образования <i>Kurpygyrova Ya.</i> – Justification of pedagogical conditions for the formation of digital ethics in the conditions of digital transformation of education 78 | Носков Н.Г., Крузе Б.А. – Сущность и типология проектно-исследовательских компетенций школьников старших классов: дидактические задачи и особенности формирования <i>Noskov N., Kruze B.</i> – Content and typology of design and research competencies of secondary schoolchildren: didactic tasks and formation features 108 |
| Лю Гуйхун – Потенциал смешанного обучения как средства развития коммуникативных навыков у китайских студентов, изучающих русский язык <i>Liu Guihong</i> – The potential of blended learning as a means of developing communication skills among students studying Russian in China 85 | Семышева В.М. – Самореализация личности студента как социально-профессиональный ориентир <i>Semysheva V.</i> – Self-realization of a student's personality as a socio-professional guideline 113 |

- Солдатенко К.Ю., Аверин Н.С.** – Анализ проблемы интеллектуального развития и готовности старших дошкольников к обучению в школе
Soldatenko K., Averin N. – Analysis of the problem of intellectual development and readiness of older preschoolers to study at school. 117
- Федорова Е.Ю.** – Использование информационных и коммуникационных технологий в преподавании английского языка в военном вузе
Fedorova E. – Using of Information and Communication Technologies in Teaching English at a Military University. 122
- Харченко Н.Л., Чухина А.А., Ежова Е.В., Багдасарова И.Ю., Есипов Р.А.** – Основные аспекты создания и использования цифровой образовательной среды дистанционного обучения лиц с социально обусловленными образовательными потребностями
Kharchenko N., Chukhina A., Ezhova E., Bagdasarova I., Esipov R. – Main aspects of the creation and use of a digital educational environment for distance learning of persons with socially determined educational needs. 127
- Харченко Н.Л., Хорохорина Г.А., Атигаев А.С., Гончарова О.В., Белякова А.Е.** – Стратегическая функция инклюзивного обучения в условиях цифровой трансформации образования
Kharchenko N., Khorokhorina G., Atigayev A., Goncharova O., Belyakova A. – Strategic function of inclusive learning in the context of digital transformation of education. 133
- Цао Синьюэ, Лю Цзялин, Юй Даньтин, Лян Тун** – Исследование модели развития талантов в сфере ухода за детьми младшего возраста
Caoy Xinyue, Liu Jialing, Yu Danting, Liang Tong – Investigating the talent development model in the field of early childhood care 139
- Червоный А.М., Куклина Т.В., Фирсова Е.В.** – Использование аутентичного рифмованного материала на уроках французского языка
Chervony A., Kuklina T., Firsova E. – Use of authentic rhyming material in French language lessons 142
- Черненко И.И.** – Формирование поликультурной личности студента аграрного вуза
Chernenkova I. – Formation of a multicultural personality student of agricultural university. 146
- Яковлева Е.В.** – Совершенствование методической системы обучения физике в вузе
Yakovleva E. – Improving the methodical system of teaching physics at university 149
- ФИЛОЛОГИЯ
- Алиева С.А., Магомедова А.Ш.** – Репрезентация концепта «вода» в арабском и русском языках
Alieva S., Magomedova A. – Representation of the concept of "water" in Arabic and Russian. 153
- Аппоев А.К., Кетенчиев М.Б., Мизиев А.М.** – Обращения в карачаево-балкарском нартском эпосе
Appoev A., Ketenchiev M., Miziev A. – Appeals in the Karachay-Balkarian Nart epic 157
- Банькова Н.В.** – Сопоставительный анализ созначений словосочетаний, образованных на основе лексем «искусство» и «ремесло» / "art" и "craft" в русском и английском языках
Bankova N. – The comparative analysis of the meanings of the word combinations formed with the lexemes "iskusstvo" and "remeslo" / "art" and "craft" in the Russian and the English languages. . . 161
- Власова Е.Г.** – Урал в репортажных почтовых открытках конца XIX – начала XX в.
Vlasova E. – The Urals in the reportage postcards of the late XIX – early XX century 165
- Исаева Е.В., Бычкова М.А., Оглезнева Д.Я.** – Особенности технического перевода в сфере беспилотных авиационных систем
Isaeva E., Bychkova M., Oglezneva D. – Peculiarities of technical translation in the field of unmanned aerial systems. 169

Казиева А.М. – Лексика ислама в поликультурном пространстве Российской Федерации: функционально-семантический аспект
Kazieva A. – Lexical units of Islam in the multicultural space of the Russian Federation: functional and semantic aspect173

Ли Цичжэн – Метафорические модели при формировании образа Китая в русском языковом сознании
Li Qizheng – Metaphorical models in forming the image of China in the Russian language consciousness178

Мурясов Р.З., Искандарова Г.Р. – О семантико-синтаксических свойствах партиклированных и префиксальных глаголов в немецком языке
Muryasov R., Iskandarova G. – On the semantic and syntactic properties of particularized and prefixed verbs in German182

Орлова В.В. – Патриотическая сказка в творчестве А. Симукова
Orlova V. – A patriotic fairy tale in the works of A. Simukov185

Попова А.С., Роготнев И.Ю. – «Чертогон» Н.С. Лескова как мистерия русского капитализма
Popova A., Rogotnev I. – N.S. Leskov's "Chertogon" as a mystery-play of Russian capitalism190

Тетенова М.А. – Эдгар Аллан По: первые полвека в России (1847-1895)
Tetenova M. – Edgar Allan Poe: the first 50 years in Russia194

Тищенко С.В., Тягунова Ж.А., Джандубаева Н.М. – Архитектоника лингвокультурного концепта family в современном англоязычном дискурсе
Tishchenko S., Tyagunova Zh., Dzhandubaeva N. – Architectonics of the linguocultural concept family in modern English-language discourse.....200

Цолоева С.Б., Брискер М.В., Варфоломеева Н.С., Усов С.С., Паршенко А.О. – Содержательно-подтекстовый слой информативности политического текста
Tsoloeva S., Brisker M., Varfolomeeva N., Usov S., Parshenko A. – Content-subtextual layer of political text informativity210

Чусуван Критсада – Репрезентация мутационных словообразовательных значений у сложных существительных в разноструктурных языках в сопоставительном аспекте (на примере тайского, русского и удмуртского языков)
Chusuwan Kritisada – Representation of mutational derivational meanings of compound nouns in languages with different language structures: a comparative study (on the example of Thai, Russian, and Udmurt languages).....214

Информация

Наши авторы. Our Authors.....221

Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале.....223

СМУТА НАЧАЛА XVII ВЕКА В РОССИИ КАК ЭТАП ТРАНСФОРМАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

THE TROUBLES OF THE BEGINNING OF THE XVII CENTURY IN RUSSIA AS A STAGE OF TRANSFORMATION OF RUSSIAN SOCIETY

V. Grebenyukov
D. Sigiletova

Summary: The interpretation of historical events by contemporaries or later researchers largely depends on the complex of human values. The clash of the personal and the public forms the picture of events. One of the clearest indicators of the dual nature of historical knowledge is the events of the early 17th century. The troubles identified the basic problems within the privileged class and outlined ways to solve them. The idea of serving the Fatherland slowly but inevitably replaced the idea of feeding.

Keywords: Russia at the beginning of the XVII century, the time of troubles, Boris Godunov, Vasily Shuisky, impostors, ministry.

Гребенюков Владимир Иванович

кандидат исторических наук, доцент, профессор, ФГБОУ
ВО Нижневартровский государственный университет
grebenyukov@mail.ru

Сигильетова Дарья Михайловна

ФГБОУ ВО Нижневартровский государственный
университет
dashotka14@gmail.com

Аннотация: Трактовка исторических событий современниками или позднейшими исследователями во многом зависит от комплекса человеческих ценностей. Столкновение личного и общественного формирует картину событий. Одним из ярких показателей двойственной природы исторического знания являются события начала XVII в. Смута обозначила базовые проблемы внутри привилегированного сословия и наметила пути их решения. Идея службы Отечеству медленно, но неотвратимо замещала идею кормления.

Ключевые слова: Россия в начале XVII в., смутное время, Борис Годунов, Василий Шуйский, самозванцы, служение.

Развитие человеческого общества, со времени начала его деления на социальные группы, встало на путь периодичной дезорганизации процесса управления. Нарушение системы организации управления могло вызываться как внутренними причинами, так и внешним воздействием. Совмещение обеих факторов могло разрушить общество либо способствовать поиску оптимальной формы преодоления кризиса. Одним из таких событий в истории нашего Отечества был Смутное время или Смута начала XVII в.

События смутного времени начала XVII в. стали предметом анализа непосредственным участником событий Авраамия Палицина [20, с.10-106] и с тех пор внимание исследователей к этому знаковому историческому периоду не ослабевало.

Сказание А. Палицина начинает описание событий с царствования Федора Ивановича и заканчиваются Деулинским перемирием 1618 года. Логику хронологического охвата сочинения Авраамия Палицина понять можно. Представитель старинного дворянского рода рассматривал события Смутного времени с позиций своего сословия. Приход к власти Федора Ивановича, по мнению его отца Ивана IV, мало приспособленного к управлению государством, сопровождался появлением попечительского совета. Иван IV учредил этот совет

своим завещанием. Состав совета отражал состояние и иерархию элит того времени. В совет входили представители бывшей удельной знати (И.П. Шуйской, И.Ф. Мстиславский), представители старомосковского боярства (Н.Р. Захарьин-Юрьевы, Б.Ф. Годунов) и потомок выходцев из юго-западной Руси Б.Я. Бельский. Бельский Б.Я не был связан с другими группами влияния ничем, он лично обязан сюзеру своим положением.

Завершается сочинение событиями, связанными с заключением мирных договоров с Польшей и Швецией. Серьезные территориальные потери, которые понесла Россия по этим договорам, для не последнего по статусу «слуги» государева, личная трагедия и корни этой трагедии читаются автором от смерти Ивана IV. Все остальное — это закономерная цепь событий «по грехам нашим». Достаточно стабилен был и перечень объектов внимания: Борис Годунов, голод начала семнадцатого века, Григорий Отрепьев и прочие самозванцы, выступавшие в облике чудом спасшегося царевича Дмитрия, Василий Шуйский и семейство Захарьиных-Юрьевых. Основные действующие лица и событий Смутного времени не менялись в контексте изучения событий. Изменения претерпевали оценки и характеристики. Одно оставалось неизменным, явное негативное отношение к Борису Годунову [20, с.245-248].

Во «Временнике» Ивана Тимофеева характеристика Годунова как «властолюбец» пронизывает все сюжеты с ним связанные [2]. Иван Тимофеев (настоящее имя Иван Тимофеевич Семенов или Иван Тимофеев сын Семенов) [18] был высокопоставленным государственным служащим, дьяком одного из приказов. О его высоком статусе говорит и его подпись под избирательной грамотой Бориса Годунова. При этом можно отметить одну странность, после столь высокого положения он, царедворец, из подмосковных служилых людей, владелец вотчины в Верейском уезде, заканчивает свою карьеру в Нижнем Новгороде. Возможно, его удаление из Москвы, связано с его пребыванием в Великом Новгороде в период его оккупации шведами или нахождением в Москве во время «правления» в столице Лжедмитрия I. Верея стала частью Московского княжества еще в 1303 году и с тех пор находилась в ведении Московских князей. Таким образом служилые люди Вереи были не просто потомственными служилыми людьми, а относились к категории старомосковских.

Обращение к теме старомосковской служилой знати не случайно. Трансформация удельного княжества Московского в великое княжество московское и далее в государство Российское, самым тесным связаны с этой частью правящего сословия. Длительное противостояние вотчинников и формирующегося отряда испомещенных служилых людей, ставило старомосковское боярство в сложную ситуацию. Превращение феодальной лестницы в горизонтальную систему государственной службы не было очевидным процессом. Каждое государство, как система организации общества, проходит свой неповторимый путь, по дороге гармонизации системы управления.

Бурные события Смуты проявили целый комплекс проблем государства Московского, большая часть из которых лежала в области психологического восприятия перемен. Отчасти эту тему раскрывает Михаил Щербатов, автор многотомного труда по истории России. Он видел в действиях Бориса Годунова на пути к престолу корысть, красочно описывая «предвыборные мероприятия будущего царя [24].»

Соловьев добавил к характеристике Годунова новые нелестные характеристики «Первые шаги Бориса, сделанные при новом положении, первые слова, им сказанные, уже достаточно обнаруживали характер человека, севшего на престол государей московских. Этот престол для знаменитого конюшего боярина был самую лучшую мерку нравственного величия, и тотчас же обнаружилось, что он не дорос до этой мерки [22].»

В Истории Н.М. Карамзина мы уже не увидим прямой характеристикой личности Бориса Годунова. Историк первоначально уделял внимание государственным

делам Годунова, делал акцент на позитивных шагах и вскользь о нежелании шведского короля признать титул за новым Российским владетелем [9]. Первые два года правления Годунова Н.М. Карамзин оценивал как не просто положительные, а отмечал стремление к глубоким реформам. Необходимость реверанса в сторону Годунова, должна была придать объективность событиям, изложенным далее. Эти события коснулись семьи будущих самодержцев Романовых. Можно опустить большую часть размышлений Карамзина, короткая выдержка из его труда показывает истинный смысл всего предыдущего повествования: «свойство Романовых-Юрьевых с Царским домом Мономаховой крови были для них правом на общее уважение и самую любовь народа» [9].

Мысль о приемах сомнительного качества на пути к власти Годунова, присутствует и в труде В.О. Ключевского [10]. В таком видении прошлого просматриваются, с одной стороны, верноподданничество, а с другой, состояние исторического знания. Отсутствовало понятия «критика источника», повествовательный подход, идущий от традиции Повести временных лет доминировал в исторических сочинениях.

В советский период нашей Российской истории сама жизнь заставила поставить эту тему, тему критики источников на фундаментальную основу, но с поправкой за злобу дня. Классовая борьба угнетенных (крестьян) против угнетателей (дворян и попутно служителей церкви), выражаясь современным термином, стала мейнстримом эпохи.

Конечно, тема классовой борьбы в Российском историческом знании, родилась не в советскую эпоху. Конец XIX – начала XX дал почву для формирования новых подходов к освещению прошлого. Это и общеевропейская традиция, навеянная трудами К. Маркса, Ф. Энгельса, так и российская действительность после отмены крепостного права. Результаты реформ П.А. Столыпина не могли не влиять на исторические исследования.

Примером такого влияния можно считать деятельность М.Н. Покровского, который родился в 1868 году в семье государственного чиновника. Окончил гимназию и учился в Московском университете, где имел возможность слушать лекции В.О. Ключевского и П.Г. Виноградова. В отличие от В.О. Ключевского, имя П.Г. Виноградова не столь известно широкому кругу, но его судьба заставляет предполагать влияние этого специалиста на судьбу М.Н. Покровского. Стремление П.Г. Виноградова к распространению образования в России, сделало его изгнанником, большую часть жизни он провел в эмиграции, где и завершилась его жизнь и деятельность как профессора Оксфордского университета.

М.Н. Покровский также был вынужден покинуть Рос-

сию в 1905 году по политическим мотивам, а его возвращение стало возможным после событий 1917 года. М.Н. Покровский стал автором первого советского учебника по российской истории. Его труд, «Русская история в самом сжатом очерке», при его жизни был издан десять раз.

События, которые взяты для нашего исследования, события смутного времени, были поданы в контексте классовой борьбы, именно в этом труде: «... главной силой было конечно казачество и та масса угнетенных и разоренных людей, которые с нетерпением ждали прихода казаков в Москву [19].»

Российские историки советского периода отказались от использования термина «Смутное время» и уделили особое внимание «восстанию» И. Болотникова. Это эпизод стал трактоваться как ключевое событие периода.

В учебнике для вузов по истории СССР 1983 года события Смутного времени безапелляционно называются крестьянской войной. Тема классовой борьбы приобрела завершённый характер [8, с.201].

Сергей Митрофанович Дубровский - один из первых профессиональных историков-марксистов, получивший историческое образование в новой Советской России – в своем исследовании «Крестьянские войны в России XVII-XVIII вв» признавал, что крестьянская война имела место лишь в рамках восстания И. Болотникова, и нельзя считать всю Смуту результатом крестьянской войны [6, с.44-46].

Трактовка событий начала XVII в. как крестьянской войны вызвала обоснованную критику исследователей уже в середине 1980-х годов. Исследователями справедливо отмечалось, что свести все многообразие событий тех лет к противостоянию крестьян дворянству невозможно. Смутное время разделило российское общество не по вертикали (социальные верхи и низы), а по горизонтали, поскольку в противоборствующих лагерях оказались представители одних и тех же сословий и чинов, от боярства до крестьян и холопов. Представляется, что подобный взгляд на события Смуты ближе к реальности, нежели искусственная схема крестьянской войны под руководством Ивана Болотникова. То, что движущей силой были «холопы», придавало старому звучанию некие новые нотки [21, с.3,64-65].

Возвращения понятия Смутного времени в современном учебнике и некоторое изменение тональности, прежде всего состоял отход от понятия «классовая борьба». На смену этого определения пришло понятие «гражданская война». Это новшество, можно было бы считать достижением историков российской школы современности [7, с.222], если бы не одно но. Понятие

«гражданская война» отражает не просто некий процесс внутреннего противостояния, но и подразумевает наличие законодательно закрепленного бессословного, гражданского общества. Декрет об уничтожении сословий и гражданских чинов в России был введен в действие 25 ноября 1917 года посредством публикации в Газете Временного Рабочего и Крестьянского правительства и Известиях [5, с.71-72].

В приведенном случае вольное обращение с научной терминологией не частное явление. Отсутствие однозначного определения содержания базовых понятий не способствует систематизации знания. Наличие любой системы значительно упрощает усвоение знания и сокращает возможности для манипуляции данными [4].

Понимая, что содержание учебника отражает основную тенденцию в науке по всем ключевым темам, далее мы обратимся к исследованиям, посвященным частным вопросам нашей темы.

К одному из частных вопросов относится формулировка статуса московской великокняжеской, а затем и царской династии, прекратившей свое существование вместе с Федором Ивановичем. Наиболее «оригинальной» можно считать идею последнего Рюриковича [1, с.146]. Для любого человека, более или менее знакомого с историей нашего отечества, не является секретом, что Рюриковичей с разным статусом дожило достаточно вплоть до наших дней. Среди них множество таких, что легко могут подтвердить свой княжеский титул и еще больше тех, чьи предки по разным причинам утратили княжеский титул, но от этого они не перестали быть Рюриковичами. К сожалению, столь странные выводы присутствуют не только в трудах малоизвестных исследователей, опубликованных в третьестепенных изданиях [15, с.194].

Справедливости ради отметим, что в серьезных исследованиях мысль о пресечении династии Рюриковичей со смертью Федора Ивановича не идет [16, с.51-55].

Намного более сложным является вопрос внутрисословного противостояния. Характеристика и окрас этого противостояния во всех трактовках можно охарактеризовать как эмоционально-идеологический. Не имеет никакого значения, была ли эта идеология самодержавия или идеология классовой борьбы, эмоции заменяли анализ. Безусловно, никакого злого умысла у специалистов занимавшихся историей, не было и быть не могло. Становление гуманитарного знания, как и любого другого, начинается с новелл. Новелла может быть построена по хронологическому принципу и этому типу дали имя «летопись». Летописи дополнялись поучительными сочинениями, относящихся к тому или иному событию. Поучение детям Владимира Мономаха, Слово о полку Игореве,

Сказание о Мамаевом побоище и другие, более поздние сочинения – рассказ от первого лица.

Следует затронуть еще один немаловажный вопрос, касающийся хронологических рамок Смутного времени. Нередко началом Смуты объявляют момент пресечения царской династии Рюриковичей и воцарения первого избранного Земским собором царя — Бориса Годунова. В известной степени на эту точку зрения работают российские нарративные источники, написанные в массе своей уже по завершении Смутного времени. Авторы этих сочинений виновником Смуты склонны считать «властолюбца» Бориса Годунова, за грехи которого, равно как и за «безумное молчание» его подданных, Московское царство было наказано длительными потрясениями. Особенно четко эта линия прослеживается в сочинении келаря Троице-Сергиева монастыря Авраамия Палицына [20, с.104].

В научной литературе присутствуют попытки связать истоки кризиса событий предшествующего XVI веку, и особенно деятельности царя Ивана Грозного. Источники такого взгляда на природу смуты, по мнению некоторых исследователей, уходят в иностранные письменные источники XVII века, где авторы часто изображали смутное время начала XVII века либо как прямое продолжение кровавых дел «тирана Васильевича», либо как отсроченное божественное возмездие за грехи этого монарха. В качестве примера приводят нелестную характеристику Джерома Горсея [14, с.5]. Однако у этого английского путешественника имеются совершенно иные оценки деятельности Ивана Грозного: «Этот царь уменьшил неясности и неточности в их законодательстве и судебных процедурах, введя наиболее удобную и простую форму письменных законов, понятных и обязательных для каждого...» [3, с.91].

Голод 1601-1603 годов оставил без средств к существованию значительную часть мелкого служилого сословия. Единственный способ выжить для них было объединение с целью добычи пропитания. Упоминание категории «холоп» как участников подобных объединений, становилось достаточным основанием классовой борьбы в период Смуты [23, с.106]. В принятом в то время традиционном обращении «азм есть холоп твой» термин «холоп» мог трактоваться как «слуга» в значении «подданный».

Массовое участие крестьян в событиях Смутного времени, тем более в качестве самостоятельной силы, вызывает не просто сомнения, а противоречит природе крестьянства. Цикличность сельскохозяйственных работ не допускала отсутствия работника в любой период их проведения.

Отдельное внимание исследователей обращено и к

теме казачества, его участию в событиях Смутного времени. Авторы отмечают консолидирующее значение для казачества событий начала XVII века. Это важное наблюдение теряется в логике рассуждений о роли казачества в утверждении новой династии [24, с.15-16].

Избрание Михаила Романова неотделимо от его семьи, истории ее происхождения и возвышения [13;17]. Можно опустить проблему трансформации Захарьиных-Юрьевых в Романовых, важно активное участие родоначальников фамилии в становлении Московского государства. Путь этого становления был непростым, учитывая то, что территория Московского княжества ничем особым в природном плане не выделялась. Главным богатством Северо-Востока было Владимирское Ополе. Этот регион исторически контролировался Владимирским княжеством, отсюда и такая борьба за Великий Владимирский престол. Но все меняется и переезд Митрополита Киевского и русского в Москву был одним из важнейших событий консолидации русского общества. Московское боярство не отличалось богатством и многочисленностью. Единственной возможностью повысить свое благосостояние была поддержка своего сюзерена. Статус центра митрополии открыл новые возможности для московского боярства. Успехи московских князей в борьбе за Великий Владимирский престол создавали кратные возможности для усиления влияния московского боярства в перспективе. Но важнее были настоящие задачи удержать то, что имелось.

Последствия монгольского погрома для служилого сословия Северо-Востока Руси были катастрофические. Это регион к означенному событию был наименее заселенным по сравнению с другими территориями Руси, но монгольское нашествие привело в движение и процессы и население. Южно-русские земли, имевшие большой контакт с обновленной степью, пустели стремительно. Направление миграционных потоков можно определить, опираясь на происходившие процессы на территории древней Руси.

Юго-Западная Русь втягивалась в центрально-европейскую политику, а контакты Даниила Романовича с западными христианами не могли остаться незамеченным. У нас нет источников, которые могли бы подтвердить или опровергнуть некоторые наблюдения, но косвенные свидетельства дают возможность для отдельных заключений.

В истории Московского княжества эпохи Дмитрия Донского известно имя Дмитрий Михайлович Боброк Волынский. Командовать засадным полком вместе с Владимиром Андреевичем Храбрым, Дмитрий Иванович не мог позволить первому встречному. Явно Дмитрий Боброк заслужил такое право и своей предыдущей службой и происхождением, а такие люди в одиночку не

«путешествовали». А сколько таких «волынцев» или «киевлян» не попало в историю.

Воин не производит материальные блага, его главная функция охранять товаропроизводителей. В условиях господства натурального хозяйства содержание воинов ложилась на земледельцев. Большая часть населения была связана фискальными отношениями с сувереном, в нашем случае с князем. Собственники другого уровня, бояре, не обладали серьезными материальными ресурсами. Прибывавшие «мигранты» могли связать свою судьбу только с сувереном той земли, куда они прибывали.

Другим источником миграции служилого сословия было великое княжество Литовское и Русское. Принятие католицизма коренной Литвой в 1387 стимулировало отъезд русской знати в великое княжество Московское.

Развитие договорных отношений в русском обществе, закрепленных пространной редакцией Русской правды, распространялось на все социальные слои общества, включая воинское сословие. Формирование слоя служилых людей, пользователей части ренты сюзерена в период исполнения оговоренных договором поручений, создавало особую часть привилегированного сословия – служилых людей по отечеству. Благополучие этих людей полностью зависело от «работодателя». Этим работодателем мог быть исключительно законный владелец [12, с.141].

Борьба за власть в северо-восточной Руси связана с потомками Ярослава Всеволодовича. Наиболее успешным оказался Иван Данилович (Калита). Тем не менее, этот успех не был предопределен. После смерти Ивана Красного, на престоле великого княжества Владимирского оказался потомок младшего брата Александра

Невского Андрея, Дмитрий Константинович. Эта личность показательна и в изучении Смутного времени. Потомок Дмитрия Константиновича, Василий Шуйский был последним рюриковичем на Московском престоле [11]. Воцарение В. Шуйского до предела обострило внутри сословные противоречия. Понижение социального статуса массы служилых вели к рецидивам удельной системы. Участие Польши и Швеции во внутреннем противостоянии продемонстрировало высокую степень местнических настроений в среде бывших удельных владетелей. Выходом из кризиса стало избрание Михаила Романова как представителя старомосковского боярства. Большую роль сыграл и его отец, патриарх Филарет (Федор Никитич Романов). Отсутствие у Михаила Романова родных братьев, возможно, было не менее веским аргументом в пользу его избрания.

Смута обозначила базовые проблемы внутри привилегированного сословия и наметила пути их решения. Начали оформляться принципы институализации казачества. Нивелирование различий в правовом статусе привилегированного сословия, создавало условия для поступательного развития русского общества. Гарантом изменений стала новая правящая династия Романовых. Принадлежность основателя династии Михаила Романова к старомосковскому боярству обеспечивало преемственность реформ, отвечавших чаяниям большей части служилого сословия.

Параллельно шел процесс устранения различий в статусе вотчин и поместий, завершившийся при Петре первом. Указ о единонаследии 1714 года и Табель о рангах поставили в один ряд бывших вотчинников и помещиков. Тем самым основные противоречия внутри правящего сословия были в значительной степени устранены.

ЛИТЕРАТУРА

1. Валова М.Д. Российская государственность: опыт возрождения и Дом Романовых. Пространство и время. № 4 (14), 2013. С.146-151.
2. Временник Ивана Тимофеева. Православная библиотека. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Ivan_Timofeev/vremennik/1 (дата обращения: 02.02.2024).
3. Горсей Дж. Записки о России. XVI — начало XVII в. Москва, Изд-во Московского университета, 1990, 288 с.
4. Гребенюков В.И. «Демократия» от Платона до современности: исторические перспективы понятия // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: материалы XI Международной научно-практической конференции (г. Нижневартовск, 9–10 ноября 2023 г.) / отв. ред. Д.А. Погonyшев. Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2024. С.38-45
5. Декрет об уничтожении сословий и гражданских чинов // Декреты советской власти: сб. док. / Ин-т марксизма-ленинизма при ЦК КПСС; Ин-т истории АН СССР: [многотомное изд.]. М.: Политиздат, 1957-1997. Т. 1: 25 октября 1917 г. 16 марта 1918 г. / подгот. С. Н. Валк и др. С. 71-72.
6. Дубровский С.М. Крестьянские войны в России XVII-XVIII вв. // Крестьянские войны: сб. ст. 1925. С. 44-46.
7. История России с древнейших времен до наших дней: учебник/А.Н. Сахаров, А.Н. Боханов, В.А. Шестаков; под ред. А.Н. Сахарова. — Москва: Проспект, 2011. 768 с.
8. История СССР с древнейших времен до конца XVIII века. Издание второе, переработанное и дополненное. Под ред. академика Б.А. Рыбакова. М.: Высшая школа, 1983 г. 419 с. (С.201).
9. Карамзин Н.М. История государства Российского. Кн.3. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Nikolaj_Karamzin/istorija-gosudarstva-rossijskogo-kniga-3/3_1 (дата

- обращения: 02.02.2024).
10. Ключевский В.О. Курс русской истории. Лекция XLI. URL:<http://www.spsl.nsc.ru/history/kluch/kluch41.htm> (дата обращения: 09.03.2024).
 11. Кузнецов А.А. Нижегородская генеалогическая легенда Шуйских начала XVII в. // Труды исторического факультета Санкт-Петербургского университета. 2012. № 10. С. 138–142.
 12. Ларионов А.Н. Структура Русского общества периода централизации // Пространство экономики. 2013. №1-2. С.138-144.
 13. Лисейцев Д.В. Земский собор 1613 г.: выборы без выбора или выбор без выборов? // Вестник ВолГУ. Серия 4, История. Регионоведение. Международные отношения. 2019. Т. 24. № 2. С.137-146.
 14. Лисейцев Д.В. Дискуссионные вопросы в истории Смуты начала XVII в. Гуманитарный вестник, 2016, вып. 9. С.1-14.
 15. Михайлова И.Б. «Ненасящий» царь как проблема смуты начала XVII века // Смутное время в России: Конфликт и диалог культур. Материалы научной конференции, Санкт-Петербург, 12-14 октября 2012 г. СПб.: Исторический факультет Санкт-Петербургского государственного университета, 2012. — 336 с. С.194-202. (С.194)
 16. Морозова Л.Е. История России. Смутное время. М: АСТ, Астрель, 2011. 543 с. (С.51-55)
 17. Павлов А.П. Правящие круги России на завершающем этапе Смутного времени // Вестник СПбГУ. История. 2018. Т. 63. Вып. 3. С.729-747.
 18. Перевезенцев С. Иван Тимофеев сын Семенов. URL: Хронос. Всемирная история в интернете (дата обращения: 02.02.2024).
 19. Покровский М.Н. Русская история в самом сжатом очерке. URL: http://pokrovsky.newgod.su/books/russkaya-istoriya-v-samom-szhatom-ocherke/rus_hists_010/ (дата обращения: 02.02.2024).
 20. Сказание Авраамия Палицына. (Подготовка текста и комментарии О.А. Дердавиной и Е.В. Колосовой, под редакцией Л.В. Черепнина) Москва-Ленинград, Издательство Академии наук СССР 1955, 368 с.
 21. Скрынников Р.Г. Социально-политическая борьба в Русском государстве в начале XVII века. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1985. 327 с
 22. Соловьев С.М. История России с древнейших времен. Т.8. URL: http://az.lib.ru/s/solowxew_sergej_mihajlowich/text_1080.shtml (дата обращения: 02.02.2024).
 23. Терехина Ю.В. Даточные люди Московского государства в середине XVI века (к проблеме формирования новой социальной группы) // Ученые записки Казанского государственного университета. Том 151, кн. 2, ч. 1 Гуманитарные науки 2009. С.103-108.
 24. Тюменцев И.О. Казаки в движении земских ополчений в России 1611–1612 годов // Вестник ВолГУ. Серия 4, История. Регионоведение. Международные отношения. 2019. Т. 24. № 4. С.8-19.
 25. Щербатов М. История Российская от древнейших времен. Т. VII Часть I. URL:https://imwerden.de/pdf/shherbatov_istoriya_rossijskaya_tom_7_chast_1_1790.pdf (дата обращения: 02.02.2024).

© Гребенюков Владимир Иванович (grebenukov@mail.ru), Сигильетова Дарья Михайловна (dashotka14@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОБЛЕМЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО СТАТУСА АРКТИЧЕСКОГО РЕГИОНА

Кириллов Артем Семенович

Аспирант, Дипломатическая академия Министерства иностранных дел Российской Федерации
kirillovarts97@gmail.com

ISSUES OF DETERMINING THE INTERNATIONAL STATUS OF THE ARCTIC REGION

A. Kirillov

Summary: The article examines the evolution of the international status of the Arctic region. The author analyzes the historical and political aspects of the formation of the international legal status of the Arctic, as well as explores the problems and prospects of the region's development in historical terms. Special attention is paid to the issue of the history of maritime delimitation in the Arctic. The article also examines the positions and interests of various countries related to the Arctic region. The author analyzes the main problems faced by countries in determining borders and jurisdiction in the Arctic, and emphasizes the need to develop a unified approach to regulating activities in this region. Special attention is paid to the role of international organizations and agreements in shaping the international status of the Arctic. The article also discusses the prospects for the development of international cooperation in the region and possible ways to solve existing problems.

Keywords: Arctic, Arctic Ocean, 1982 UN Convention on the Law of the Sea, Ilulissat Declaration, continental shelf.

Аннотация: В статье рассматривается эволюция международного статуса Арктического региона. Автор анализирует исторические и политические аспекты формирования международно-правового статуса Арктики, а также исследует проблемы и перспективы развития региона в историческом плане. Особое внимание уделяется вопросу истории разграничения морских пространств в Арктике. В статье также рассматриваются позиции и интересы различных стран, имеющих отношение к Арктическому региону. Автор анализирует основные проблемы, с которыми сталкиваются страны при определении границ и юрисдикции в Арктике, и подчёркивает необходимость выработки единого подхода к регулированию деятельности в этом регионе. Особое внимание уделяется роли международных организаций и соглашений в формировании международного статуса Арктики. В статье также рассматриваются перспективы развития международного сотрудничества в регионе и возможные пути решения существующих проблем.

Ключевые слова: Арктика, Северный Ледовитый океан, Конвенция ООН по морскому праву 1982 года, Илулиссатская декларация, континентальный шельф.

Арктика — это физико-географический регион Земли, который расположен в непосредственной близости от Северного полюса и включает в себя окраины материков Евразии и Северной Америки, почти весь Северный Ледовитый океан с островами, а также прилегающие части Атлантического и Тихого океанов [4].

На сегодняшний день не существует единого международного договора, который бы применялся единообразно к арктическим вопросам. Они регулируются такими международными нормативно-правовыми актами, как Конвенция Организации Объединённых Наций по морскому праву 1982 года, Договор о Шпицбергене и другими документами.

Территориальный суверенитет над арктическими землями принадлежит восьми государствам: Канаде, Дании, Финляндии, Исландии, Норвегии, России, Швеции и США [3].

Государства, которые граничат с Северным Ледовитым океаном, обладают юрисдикцией над внутренними водами, территориальными водами, прилегающими зонами, исключительными экономическими зонами и

континентальными шельфами. Также в Северном Ледовитом океане есть открытое море и международные районы морского дна.

Стоит особо отметить, что в Арктике действует Конвенция ООН по морскому праву, принятая в 1982 году, которая является основным международно-правовым документом, регулирующим морскую деятельность, в том числе и в Арктике [7, с. 12].

Для того чтобы обеспечить стабильность и предсказуемость в регионе, необходимо, чтобы все государства соблюдали нормы и принципы международного права. В Арктике действует большинство международных договоров и правовых инструментов. Территориальный суверенитет государств признан практически во всех районах Арктики, за исключением нескольких морских пространств, которые не находятся под национальной юрисдикцией.

По своей природе Арктика — это мирный регион, в котором страны выражают готовность к сотрудничеству и урегулированию спорных вопросов в соответствии с принципами международного права.

Одним из ключевых вопросов для региона является разграничение морских территорий. В 2008 году в Илу-лиссате была принята декларация, которую подписали пять прибрежных государств, расположенных в центральной части Северного Ледовитого океана: Канада, Дания, Норвегия, Россия и США. В документе обозначено, что морское право является основой для управления деятельностью в Северном Ледовитом океане [1].

Эта декларация министров сыграла важную роль в разъяснении международно-правовой базы в Арктике. Она касается таких вопросов, как защита окружающей среды, исследования, определение внешних границ континентального шельфа и судоходство. Прибрежные государства подтвердили свою готовность к упорядоченному урегулированию возможных пересекающихся претензий на морские районы.

Применение морского права в центральной части Северного Ледовитого океана создаёт основу для стабильных и предсказуемых отношений между прибрежными государствами. В ближайшие десятилетия таяние льдов может сделать возможной рыбную ловлю в центральной части Северного Ледовитого океана.

В октябре 2018 года было подписано соглашение о предотвращении нерегулируемого рыболовства в открытом море центральной части Северного Ледовитого океана. Его подписали пять прибрежных государств, которые окружают центральную часть Северного Ледовитого океана, а также пять стран и организаций, занимающихся дальним водным промыслом: Европейский союз, Китай, Исландия, Япония и Южная Корея. Соглашение не запрещает рыбный промысел в международной части Северного Ледовитого океана. Однако стороны обязуются не разрешать своим судам вести промысел в этом районе, пока не будут приняты международные меры по сохранению и управлению.

Существует ряд международных соглашений, которые регулируют рыболовство, судоходство и состояние морской среды. Эти документы также действуют в отношении Арктики.

В 1995 году было принято соглашение ООН по рыбным запасам. В нём подробно описаны правила управления рыболовством за пределами 200-мильных зон. Также в соглашении описаны принципы сохранения и управления рыбными запасами, например, «осторожный подход». Большое значение в соглашении придаётся механизмам субрегионального и регионального сотрудничества в управлении рыболовством в международных водах.

В ООН продолжаются переговоры по новому международному юридически обязывающему инструменту в

рамках Конвенции ООН по морскому праву о сохранении и устойчивом использовании морского биоразнообразия в районах за пределами национальной юрисдикции. Это соглашение будет актуально и для Арктики. Этот процесс направлен на укрепление рамок международного управления морской средой путем установления правил использования инструментов управления на основе зон, включая охраняемые районы моря и оценки воздействия на окружающую среду. Международное сотрудничество стремится к тому, чтобы соглашение основывалось на существующей архитектуре морского права и дополняло другие отраслевые и региональные механизмы, такие как механизмы Международной морской организации (ИМО), Комиссии по рыболовству в Северо-Восточной Атлантике (НЕАФК), Комиссия Оспара, Комиссия по морским млекопитающим Северной Атлантики (Nammsco) и Арктический совет [2, с. 96].

С одной стороны, Арктика может быть рассмотрена как часть Северного Ледовитого океана, на которую распространяются нормы международного морского права. С другой стороны, значительная часть Арктики покрыта ледяной поверхностью, что позволяет рассматривать её как особый вид территории. Эта территория разделена между пятью арктическими государствами на полярные секторы. Секторальное разделение устанавливает юрисдикцию России, Канады, США, Норвегии и Дании (Гренландии) в отношении соответствующих территорий. Принцип секторального разделения подразумевает деление арктического пространства, основанием которого является побережье в пределах арктической зоны, а боковой линией — меридианы от Северного полюса до западной и восточной границ государства в арктической зоне. В пределах арктических секторов все острова и ледяные поверхности входят в государственную территорию соответствующих стран. [5]. Основной целью секторального разделения было вывести Арктику из-под действия международного права и ограничить присутствие в регионе других государств, географически удалённых от Арктики.

Однако все арктические государства, кроме США, подписали Конвенцию Организации Объединённых Наций по морскому праву 1982 года. До принятия этой конвенции разграничение морских пространств между государствами регулировалось Конвенцией об открытом море, Конвенцией о континентальном шельфе и Конвенцией о территориальном море, подписанными в конце 1950-х годов. Но к тому моменту эти конвенции уже не соответствовали требованиям времени и не могли разрешить возникающие споры между участниками международных отношений по вопросам использования недр и морских пространств, а также разведки и разработки природных ресурсов.

В соответствии с Конвенцией ООН по морскому пра-

ву 1982 года, внешняя граница территориального моря определяется линией, где каждая точка находится на расстоянии, равном ширине территориального моря, от ближайшей точки исходной линии. Конвенция устанавливает ширину территориальных вод в 12 морских миль, на которые распространяется полный суверенитет прибрежного государства, включая воздушное пространство и недра. Также конвенцией предусмотрена 200-мильная исключительная экономическая зона. Дно и недра участков, не находящихся под чьей-либо юрисдикцией, являются международными. Это означает, что любое государство, с согласия ООН, может пользоваться транспортными маршрутами, а также вести разведку и разработку морского шельфа. [6].

Таким образом, в современном международном праве боковые границы арктических секторов не считаются государственными границами. Границы в Арктическом регионе проводятся от линии наибольшего отлива на материке и островах, а также от исходных прямых линий, которые соединяют точки с определёнными географическими координатами. Координаты утверждаются правительствами арктических государств. Поэтому государственные границы арктических государств проходят по внешнему пределу территориальных вод. Предел Канады, Дании, Норвегии и России составляет 12 морских миль, а предел Соединённых Штатов — 3 мили.

Конвенция 1982 года учитывает особенности Арктики и допускает принятие арктическими государствами недискриминационных законов и правил для предотвращения, сокращения и контроля загрязнения морской среды с судов в покрытых льдами районах.

Конвенция также предусматривает возможность расширения исключительной экономической зоны ещё на 150 морских миль, если государство докажет, что арктический шельф является продолжением его территории. В этом случае определение границы континентального шельфа осуществляется на основе решения Комиссии ООН по границам континентального шельфа [6].

Таким образом, Конвенция ООН по морскому праву 1982 года не отменяет секторального принципа разделения Арктического региона между государствами. Однако она существенно ограничивает зоны их интересов и позволяет другим государствам, территориально не относящимся к Арктическому региону, претендовать на разработку его ресурсов и использовать транспортные маршруты.

Международно-правовой статус Арктики до конца ещё не определён, что приводит к спорам и столкновениям интересов ведущих государств мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. The Ilulissat Declaration 2008: URL <https://arcticportal.org/images/stories/pdf/Ilulissat-declaration.pdf> (дата обращения 12.03.2024).
2. Арктический регион: проблемы международного сотрудничества. Хрестоматия в 3 т. Т. 3. Применимые правовые источники / Гл.ред. И.С. Иванов; Научно-юридическое редактирование переводов документов и их систематизация проф. А.Н. Вылегжанина; составители: А.Н. Вылегжанин, Б.П. Шаповалов, И.Н. Тимофеев, Т.А. Махмутов и др. - М.: Аспект Пресс, 2013. – 96 с.
3. Арбатов А.Г. Арктика и стратегическая стабильность // Евroatлантическое пространство безопасности / Под ред. А.А. Дынкина, И.С. Иванова — М.: ЛЕНАНД, 2011. С. 332 - 337
4. Большой Энциклопедический словарь. Электронный вариант/Арктика/ 2002. URL: <https://www.vedu.ru/bigencdic/3711/>
5. Гудеев П.А. Конвенция ООН по морскому праву 1982 г.: стратегические риски и возможности для России // Пути к миру и безопасности. 2019. № 1 (56). С. 59.
6. Конвенция Организации Объединённых Наций по морскому праву 1982 года: URL:http://www.un.org/depts/los/convention_agreements/texts/unclos/unclos_r.pdf (дата обращения 15.03.2024).
7. Кобышев, В.Н. Арктика в международной политике: сотрудничество или соперничество? / В.Н. Кобышев, А.А. Сергунин - М: РИСИ. – 2011. – 12 с.

© Кириллов Артем Семенович (kirillovarts97@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОВЕТСКАЯ ПРЕССА 1924 ГОДА О ФОРМИРОВАНИИ НОВОГО НАРОДНОГО УЧИТЕЛЯ

THE SOVIET PRESS OF 1924 ABOUT NEW PEOPLE TEACHER FORMING

**I. Kulakov
L. Berseneva**

Summary: Newspaper and magazine publications based article, shows the specific sides of human resource policy in relation to school teachers in 1924. Two sides of the events were noted: the involvement of conformal teachers and the expulsion from school of teachers who came from the nobility, the bourgeoisie and the clergy. The assessment of the campaign is given as repressive against the believers of the Russian Orthodox Church.

Keywords: school reforming in 1920s, human resources policy in soviet school, social and economic repressions on Orthodox teachers in 1st half 1920s.

Кулаков Иннокентий Викторович

священник, руководитель Комиссии по канонизации святых, Рыбинская епархия Русской Православной Церкви (Московского Патриархата), Ярославская обл., г. Рыбинск
o.innokenti@mail.ru

Берсенева Любовь Владимировна

Сотрудник, Рыбинская епархия Русской Православной Церкви (Московского Патриархата), Ярославская обл., г. Рыбинск
Bersenevalv@mail.ru

Аннотация: В статье на основе газетных и журнальных публикаций 1924 года показаны особенности кадровой политики в отношении учителей школ. Отмечены две стороны мероприятий: привлечение конформных педагогов и изгнание из школы учителей, вышедших из дворянства, буржуазии и духовного сословия. Дана оценка указанной кампании как репрессивной в отношении верующих Русской Православной Церкви.

Ключевые слова: реформа школы в 1920-е годы, кадровая политика советской власти в отношении учителей, социально-экономические репрессии в отношении верующих педагогов в первой половине 1920-х годов.

15 ноября 1921 года как публикация в «Известиях ЦК РКП(б)» №34 вышла директива «О работе среди работников просвещения», в которой были констатирована текущая ситуация в образовании и принципы взаимодействия с педагогами в Советской России. В частности отмечено: «Гражданская война не давала возможности уделить достаточно сил и внимания тому, что не было непосредственно связано с войной.», а также «В настоящий период, когда задача хозяйственного строения страны стала первоочередной задачей нашей партии и советской власти, соответствующее значение приобретают и вопросы народного просвещения.» Далее указывается на необходимость работы среди работников просвещения для «поднятия их общественно-политической сознательности, профессионально-педагогической подготовки, по упорядочению и улучшению условий их труда и его материальных условий» [5, С. 179-180].

Следует отметить, что на полгода ранее в связи с переходом советской власти к НЭПу РКП(б) были выдвинуты требования по чистке партийного, а позже административного аппарата от «лодырей», «карьеристов», откровенных пьяниц, разложенцев, и прочих «сомнительных и колеблющихся элементов», к которым относились несоответствующие по социальному происхождению [1].

Оба этих руководящих документа, сыграли свою роль при формировании нового кадрового состава педагогов

новой советской школы. Активная реализация директив РКП(б) началась в регионах в 1923-1924 годах и нашла свое отражение в газетных публикациях того времени.

Формально публикации касались формирования образа нового прогрессивного учителя. Так в январе 1924 года вышел в свет первый номер ежемесячного журнала издаваемого профсоюзом Работников просвещения (Рабпрос) «Народный учитель». Журнал был посвящен актуальным вопросам, которые руководящая большевистская партия ставила перед учителями. Приведены слова одного из руководителей партии и правительства Н.И. Бухарина о задачах педагогов: «Наш народный учитель... должен быть агентом нового мира среди крестьянского моря, он должен уничтожить крестьянское невежество, он должен убить безграмотность, он должен соединить город с деревней. Коротко, он должен стать одним из самых крупных строителей социализма» [2, С. 101]. В этом же номере журнала автор С. Дулин отмечал, что для целей «просвещения просвещенцев» в Московской области было разослано около 30 тыс. экземпляров книг, половина из них составляла политическая и антирелигиозная литература, а другая часть педагогическая [6, С. 76-79].

Однако параллельно высоким словам о активном социализации «нового социалистического педагога», о просвещении передовыми идеями сельских и городских учителей, губернские и уездные исполкомы, в соответствии с

другой директивой «о чистке учреждений», рассылали на места секретные циркуляры об учете учителей «дворянского, буржуазного и поповского происхождения». Иллюстрацией этому могут служить находящиеся в Рыбинском филиале Государственного архива Ярославской области документы с ответами волостных исполкомов на исх. №19/с от 23.12.2023 из Пошехонно-Володарского Районного Исполнительного Комитета (РИК) об учителях, происходящих из неугодных новой власти сословий [4, Л. 36-57]. Несомненной целью этих мероприятий была подготовка к отстранению от работы с подрастающим поколением «политически отсталых» и «неподходящих для советского школьного строительства».

Статья в ярославской газете «Северный рабочий» (№2 от 4 января 1924 года) под заголовком «О советском учителе и о том, что есть» за подписью руководителя рабкоров тов. Попова, приводит сведения по учету учителей «духовного и буржуазного происхождения». Мы можем предположить, что ко времени публикации в столу Ярославской губернии уже пришли секретные сведения о социальном составе учителей сельских и других школ, собранные в конце 1923 года из РИКов. Они были обработаны и частично открыты для пропагандистских целей. Так Попов отмечает: «в Мологе - 230 преподавателей (70% духовного звания, 30% - чиновники, мещане, крестьяне), в Ростове (Ростов Великий, Ярославской области, прим. авторов) - 65% духовников, 16% - дворян и мещан, крестьян 16%, рабочих 2%... У меня нет ... сведений по другим уездам. Но я полагаю, что там дело обстоит не чище (в частности в Угличе и б.Тутаеве)». Далее констатируется: «...часть старых кадров перешла под палатки советовластиа, другая так и осталась «у разбитого корыта», а следом ставится задача текущего момента: выявить отсталую категорию и «предоставить новым людям в новую эпоху петь новые песни», параллельно заниматься подготовкой новых кадров просвещения и усилением нашего (советского) влияния в педагогических техникумах [14].

Не прошло и дня как следом в «Северном рабочем» появилась еще одна публикация «Нужно создать советского учителя» (№3 от 4 января 1924 г.) [10]. Автор М. Каскевич солидаризируясь с Поповым провозглашал, что нельзя вручать дело воспитания будущих строителей социалистического общества людям, не только не связанным идейно в создании этого общества, но иногда враждебно относящихся к нему, ввиду своей принадлежности к совершенно другим социальным классам. «Мы видим, что дело воспитания подрастающего поколения находится в руках враждебных нам групп, меньше всего связанных с Советской властью, рабочим классом и ком.партией», «показано наглядно: подавляющее большинство учительства в уездах Ярославской губернии принадлежат к духовному званию, рабочие и кре-

стьяне в среде учительства залетные птицы». Резюмируя данные статьи Попова, Каскевич рекомендует: «пока не подготовлены в новых ВУЗах советские учителя... стоит задача проверить состав работающего сейчас учительства, произвести некоторую чистку, обращая внимание на социальный состав. Нам нужно приблизить к себе, выделить лучшую часть учительства, честно работающую рука об руку с Советской властью». Далее автор сообщает о проблемах, стоящих перед реформированием школы, и в частности кадровым составом в текущее время: «вопрос о составе учительства осложняется почти полной политической неграмотностью последнего», «Коммунистическая партия и Советская власть уделяют народному образованию и работающей на ниве просвещения армии учительства макимальное внимание и поддержку», «только годы гражданской войны и тяжелая упорная борьба на хозяйственном фронте мешали перенести центр внимания, сил и средств на фронт культуры и просвещения», «нам нужно создать советского учителя, он будет создан не только в стенах высших учебных заведений, но и процессе практического сотрудничества лучшей части учительства, идущей с Советской властью, желающей помочь сбросить Советской Республике цепи неграмотности».

Следом за вышеуказанными публикациями выходит заметка Н. Зарубина «Еще об учительстве» («Северный рабочий», №7, 9 января 1924 г.) [8], с одной стороны подтверждая тезисы предыдущих авторов со ссылкой на их статьи о «социальном составе учительства преимущественно из лиц духовного звания», он не соглашается с политической неграмотностью педагогов. По мнению Зарубина есть много учителей с высшим образованием и политически хорошо подготовленных, только «это знание не приносит пользы обучающимся, т.к. оно не передается в современном духе, а искажается или бережется для демонстрации на экспертизах.» Далее он задается риторическим вопросом: «как же будут говорить своим ученикам по вопросу об отделении церкви от государства и школы от церкви, такие учителя тогда, когда они сами наглядно показывают свою связь с церковью.» Критикуя шкрабов (сокращение от ШКОльный РАБотник, прим. авторов) Зарубин приводит факты продолжения молитвенного поминания на могилках своих родных, что делается на глазах детей, которых «мы стремимся воспитать в духе научного знания, а не на предрассудках веры и бога», далее он также сообщает о слабом уровне докладов о происхождении праздника Рождества Христова в школах, т.е. о недостаточной антирелигиозной пропаганде. В завершение заметки автор резюмирует: «Будем надеяться, что выпускаемые кадры красных педагогов внесут живительную струю в жизнь школы и школа сольется с народом, а не будет стоять изолированно от масс. А пока отделаю народ. образов. по возможности — необходимо заменять более отсталых передовыми ра-

ботниками» (пунктуация из источника, прим. авторов).

Анализируя представленные публикации в печати начала 1920-х годов, можно констатировать следующие направления в кадровой политике при проведении школьной реформы первых лет советской власти: усиление мотивации для принятия советской власти с марксистским атеистическим мировоззрением для колеблющихся педагогов, и отстранение от работы православных учителей, не готовых поступиться христианскими принципами.

Указанные мероприятия со стороны большевистской власти носили организованный характер, что подтверждается как руководящими документами РКП(б) и секретными циркулярами по выявлению «буржуазно-поповских элементов» в учительской среде, так и спланированными публикациями в местной прессе.

Хотя мы представили только газетные материалы по Ярославской области, смеем предположить, что кампания по изгнанию верующих педагогов из учебных заведений в 1923-1924 годах была общегосударственной. И в плане антирелигиозных гонений ее можно поставить в один ряд с более известными репрессивными меро-

приятиями установленными на законодательном уровне методы борьбы с Русской Православной Церковью и ее приверженцами [12], которые лишались избирательных прав и исключались из общественной жизни страны, а также другими действиями советской власти направленными на дискредитацию Церкви: кампания по вскрытию мощей (1918-1920 гг.) [3, С. 719-721], кампания по изъятию церковных ценностей (1922-1923 гг.) [9, С. 661-668], обновленческий раскол [13, С. 257-263] и другие события инспирированные «воинствующими безбожниками» на местном уровне. Известно, что все эти события предвзялись и сопровождались статьями в газетах, журналах, публичными выступлениями агитаторов на собраниях в городах и селах.

К лету 1924 года по результатам рассмотрения списков учителей, «несоответствующих текущему моменту» были подготовлены к увольнению низкоквалифицированные педагоги, учителя и директора школ не пользующихся авторитетом у населения и большая группа «бывших» (учителя буржуазного, священнического или дворянского происхождения). Реализация указанной кадровой политики советской власти отражена в статье «Время выбора» в журнале «Рыбная слобода» (№1(30) от 5 мая 2024 года) [11].

ЛИТЕРАТУРА

1. Анфертьев И.А. Первая генеральная чистка правящей коммунистической партии: причины, итоги, последствия. 1920-1924 гг. / И.А. Анфертьев; // Российский журнал «Вестник архивиста». - 2015. 29 авг. - URL: <https://www.vestarchive.ru/2014-1/3198-pervaia-generalnaia-chistka-praviashieikomunisticheskoi-partii-prichiny-itogi-posledstviia-1920.html?ysclid=luvlwtbpaf21807165> (дата обращения 11.04.2024).
2. Балашов Е.М. Школа в российском обществе, 1917-1927 гг. Становление "нового человека": [монография] / Е.М. Балашов // Российская акад. наук, Санкт-Петербургский ин-т истории. - Санкт-Петербург: Дмитрий Буланин, 2003. - 236 с.
3. Вскрытие мощей. // Православная энциклопедия. Церковно-научный центр «Православная энциклопедия». - Москва, 2005. — Т. IX: «Владимирская икона Божией Матери — Второе пришествие». - 752 с.
4. Государственный архив Ярославской области (ФГКУ ЯО ГАЯО в г. Рыбинске). Ф. Р-794. Оп. 1. Д. 609.
5. Директивы ВКП(б) по вопросам просвещения. Вопросы народного просвещения в основных директивах съездов, конференций, совещаний Центрального Комитета и Центральной Контрольной Комиссии Всесоюзной Коммунистической Партии (большевиков). Третье издание, пересмотренное и дополненное. // Сост. А.Я. Подземский, под ред. И.Д. Давыдова и И.Г. Клубуновского: Народный Комиссариат Просвещения РСФСР. ОГИЗ. - Москва, Ленинград, 1931. - 496 с.
6. Дулин С. Просвещение просвещенцев. // Народный учитель. - Москва, Ленинград, 1924. - №1.
7. Епископ Рыбинский и Романово-Борисоглебский Вениамин (Лихоманов). «Ярославский мятеж 1918 года и православная церковь»: историко-церковные комментарии. / Епископ Рыбинский и Романово-Борисоглебский Вениамин (Лихоманов), иерей Иннокентий Кулаков // официальный сайт Рыбинской епархии. - URL: <https://rybeparhia.ru/articles/yaroslavskiy-myatezh-1918-goda-i-pravoslavnaya-tserkov-istoriko-tserkovnye-kommentarii.html> (дата обращения: 06.05.2024).
8. Зарубин, Н. Еще об учительстве. / Н. Зарубин. // Северный рабочий. - 1924. - №7 - 9 января.
9. Изъятие церковных ценностей. // Православная энциклопедия. Церковно-научный центр «Православная энциклопедия». - Москва, 2009. — Т. XXI: «Иверская икона Божией Матери — Икматарий». — 752 с.
10. Каскевич, М. Нужно создать советского учителя. / М. Каскевич. // Северный рабочий. - 1924. - №3 - 4 января. - С. 1.
11. Кулаков, И.В. Время выбора. / Священник Иннокентий Кулаков, Любовь Берсенева // Рыбная слобода. - 2024. - № 1(30).
12. Кулаков, И.В. Репрессивное социально-экономическое давление советской власти на священство Русской Православной Церкви в 1920е-1930е годы (по материалам Рыбинского архива) / Кулаков И.В., Берсенева Л.В. // Universum: общественные науки : электрон. научн. журн. - 2023. - № 4(95). - URL: <https://7universum.com/ru/social/archive/item/15282> (дата обращения: 13.02.2024).
13. Обновленчество. // Православная энциклопедия. Церковно-научный центр «Православная энциклопедия». - Москва, 2005. — Т. LII: «Ной — Онуфрий».

- 752 с.

14. Попов, Ив. О советском учителе и о том, что есть. / Ив. Попов. // Северный рабочий. - 1924. - №2. - 4 января. - С. 1.

© Кулаков Иннокентий Викторович (o.innokenti@mail.ru), Берсенева Любовь Владимировна (Bersenevalv@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ВОИНСКОЙ СЛУЖБЫ РАТНИКОВ НИЖЕГОРОДСКОГО РЕЗЕРВНОГО ОПОЛЧЕНИЯ 1812 Г.

FEATURES OF THE MILITARY SERVICE OF THE WARRIORS OF THE NIZHNY NOVGOROD RESERVE MILITIA IN 1812

D. Nikolaev
L. Akimov
E. Akimova
B. Nochtvina

Summary: The article is devoted to the consideration of the features and nature of the official duties of the warriors of the Nizhny Novgorod reserve militia of 1812, the definition of the main official functions and the analysis of the class-corporate features of the era identified in the process of collecting the militia. Based on the materials of the Central Archive of the Nizhny Novgorod region and the analysis of historiographical works, the general and special features of the local militia corps at the stage of its formation and service are revealed.

Keywords: Nizhny Novgorod province, Nizhny Novgorod militia of 1812, reserve militia of 1812, militia warriors, officer corps, Napoleonic Wars, military ranks, mobilization.

Николаев Дмитрий Андреевич

К.и.н., доцент, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
dmnikolaeff@mail.ru

Акимов Леонид Николаевич

К.и.н., доцент, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова
kim1970@yandex.ru

Акимова Екатерина Анатольевна

К.и.н., доцент, Нижегородский институт управления – филиал Российской Академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации
katezakh@rambler.ru

Ночвина Белла Анатольевна

К.и.н., доцент, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова
bella.nochtchina@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению особенностей и характера служебных обязанностей ратников нижегородского резервного ополчения 1812 г., определению основных служебных функций и анализу сословно-корпоративных особенностей эпохи, выявленных в процессе сбора ополчения. На основе материалов Центрального архива Нижегородской области и анализа историографических трудов выявлены общие и особенные черты местного ополченного корпуса на стадии его формирования и несения службы.

Ключевые слова: Нижегородская губерния, нижегородское ополчение 1812 г., резервное ополчение 1812 г., ратники ополчения, офицерский корпус, наполеоновские войны, военные чины, мобилизация.

После вторжения войск Наполеона на территорию Российской Империи, Александр I в официальном рескрипте сообщил о начале новой войны [2, с.129] и выразил мнение, что этот ее этап носит общий и всенародный характер [1, с.117]. Манифестом от 6 июля 1812 г., обращенном ко всем подданным и сословиям Империи, утверждалась необходимость создания по всей стране местных губернских ополчений, которые «составляли бы вторую ограду, в подкрепление первой (т.е. регулярных войск – авт.) и в защиту домов, жен и детей...»; несколько позднее территории, где должны быть созданы ополчения, ограничили 16-ю губерниями, ближе всего расположенных к местам боевых действий [6, с.39]. 1 сентября 1812, согласно формализованным положениям, начался сбор ополчения в Нижегородской губернии, которое действительно стало народным [4, с.95], поскольку состояло, в основной своей массе, из помещичьих крестьян, и дворянским [9, с.96], по своему начальствующему офицерскому составу [3, с.121]. Всего по губернии, с сентября по декабрь 1812 г., подлежало сбо-

ру 12 275 пеших и 653 конных воинов для формирования 5 пехотных и 1 кавалерийского полков под командованием полковников А.К. Шебуева [17, с.27], А.П. Ровинского, Я.И. Каратаева, Ф.Ф. Ралля и Ф.И. Звенигородского [18, с.98]. Конный полк ополчения возглавил действительный статский советник П.Ф. Козлов [19, с.115]. Среди полномочных структур [15, с.217], созданных специально для этой цели, особо выделялись, по своему значению и функциям, комитеты пожертвований [5, с.95] и вооружения [13, с.58]. Обмундирование [14, с.58], снаряжение [12, с.39] и даже вооружение [10, с.75] ополчений той поры осуществлялось за счет «отдатчиков ратников», т.е. помещиков [11, с.345], либо мещанских сообществ [16, с.35]. Все полки нижегородского ополчения входили в состав так называемого III ополченного округа (вместе с ополчениями казанским, вятским, симбирским, пензенским и костромским) [7, с.368] под предводительством генерал-лейтенанта П.А. Толстого [8, с.67]; начальником же нижегородского ополчения являлся князь Г.А. Грузинский.

21 октября 1812 г. вышел императорский указ о формировании второго, уже резервного ополчения [20, с.204]. Всего организовывалось 3 пехотных ополченских полка, 3 артиллерийских роты (из 36 орудий), а также обеспечивалось снабжение лошадиным «парком» 3 других артиллерийских роты рекрутского набора [21, с.62]. Первоначальное руководство сбором ополчения (и командование им) осуществлял начальник первого ополчения (не отправившийся в поход вместе с вверенным ему подразделением) князь Г.А. Грузинский, затем эти функции (непродолжительное время) исполнял князь Ф.А. Звенигородский, а потом на должности командующего нижегородским резервным ополчением был утвержден (по избранию дворянства) генерал-майор П.Б. Григорьев [22, с.13]. Нижегородское резервное ополчение в организационном плане, так же, как и ополчение основное [23, с.18], структурно входило в III резервный ополченский округ, возглавляемый генерал-лейтенантом Д.А. Булыгиным [24, с.141]. В боевых действиях это ополчение не участвовало и было распущено в 1813г.

Основным служебными обязанностями ратников ополчения являлись, помимо собственно военной учебы, поддержание постоянной боевой и маршевой готовности, сопровождение пленных, обязанности по выполнению караульной службы. Кроме того, на ратников ополчения возлагались, порой, и обязанности по исполнению некоторых полицейских функций. По просьбе вице-губернатора, «по недостатку военнослужителей», воины несли караульную службу «при московских арестантах во 2-м корпусе казармы, крепостных Ивановских воротах и в рабочем доме содержащихся» [25, л.1]. Также было известно, что «содержание некоторых постов в ... городе, лежавших на здешнем внутреннем гарнизоне, по крайнему одного недостатку от раскомандирования с рекрутскими партиями и на Макарьевскую ярмонку ... обращено на здешнее резервное ополчение, Поелику (есть – авт.) работы при здешней больнице, на которых употребляются арестанты ... нарядить в конвой за означенными арестантами воинов человек до шести ...» [25, л.135].

9 мая 1813 г. в письме нижегородского полицмейстера Бабушкина, адресованного Григорьеву, была высказана просьба о постоянном командировании воинов ополчения «для надзора за арестантами, которые употребляются мною на очищение пруда у Дмитриевских ворот ...» [26, л.240]. Кроме того, ратники требовались «... для присмотра за лошадьми, для артиллерии покупаемыми»; для этих целей было командировано сначала 50, потом еще 150 чел. с урядниками [26, л.233]. 10 мая стало известно о новой просьбе о принятии «на ополчение» функций караула для 270-ти арестантов (содержавшихся, очевидно, в городской тюрьме), поскольку внутренний гарнизон, осуществлявший эти функции ранее, был занят сопровождением рекрутских «партий» к местам службы. 12 мая, согласно предписанию Григорьева, была

«отряжена» группа солдат внутреннего нижегородского гарнизона «для обучения воинов ружейным приемам» [27, л.293]; смотритель арзамасского «военновременного госпиталя 12-го класса Тимофеев» прислал Григорьеву рапорт с докладом о состоявшемся приеме им воинов ополчения, присланных командованием для оказания вспомогательных медико-санитарных услуг: «... для присмотра больных, находящихся в военновременном госпитале, воинов ... двадцать пять человек присланы и в должность употреблены ...» [27, л.321]. В мае же 1813 г. командир нижегородского гарнизонного батальона Шиллер доложил Григорьеву о произошедшем случае «неуставных отношений», явившийся, в некотором роде, чрезвычайным происшествием на фоне общего характера ополченской службы, и, в целом, «позитивного» психологического фона в ополченских рядах: «Балахнинской служащий инвалидной команды унтер-офицер Осип Яковлев принес мне жалобу, что вверенного вам ополчения майор Суцев, у коего находится он при батальоне для присмотра воинов, вчерашнего числа без всякой вины, за то только, что урядник Гурылев репортовал (так – авт.) адъютанту Туманову о благосостоянии команды по приказанию его, г-на Туманова (которому приказал майор Суцев – авт.), били по щекам, что делается уже в другой раз, о первом он умолчал мне своим донесением. А как воинская служба не терпит таковых противу законных (так – авт.) обращений, особенно с инвалидами, а (тем – авт.) более безвинно, то по уважению сего поступок господина Суцева поставляю в виду Вашего Превосходительства с покорнейшею моею просьбою не оставить оное без удовлетворенного взыскания, чтоб он, Суцев, не мог более чинить жестокостей ... и Яковлева из ополчения обратить (т.е. вернуть – авт.) ко мне ...» [28, л.26]. В данном случае заслуживает внимания (и уважения) тот факт, что пострадавший «нижний чин» получил защиту со стороны непосредственного начальства, а виновный в «неподобающем поведении», скорее всего, получил заслуженное наказание. 5-го июня 1813 г. Григорьеву было сообщено, что «... арзамасский городничий ... сообщил о побеге из здешней городской тюрьмы 4-х человек колодников ... были приняты надлежащие меры, но оные остались безуспешны ... я командировал пятидесятных начальников Авдеева и Астафьева и с ними 150 воинов с оружием ... однако их в то время не найдено ...» [28, л.441].

Известно, что во второй половине июня 1813 г. шла подготовка к строевым смотрам демобилизующихся ополченских полков и полковник Визен «репортовал» Григорьеву о получении «Предписания Вашего Превосходительства (Григорьева – авт.) с приложением форм для приготовления к смотру ...» [25, л.113]. Несмотря на уже объявленный «сверху» роспуск ополчения и мероприятия по подготовке к нему, тот же Визен 19-го июня сообщает Григорьеву «... об истребовании военнослужителей Горбатовской уездной инвалидной команды ... для обучения вверенного мне полка воинов ... выбран-

ные барабанщики при сем к Вашему Превосходительству препровождаются ...» [25, л.133об.]. Продолжалась и штатное военное обучение ратников, уже ждавших демобилизации: 25-го июня, согласно нового рапорта Визена Григорьеву, «Из числа доставленных ко мне из дежурной Вашего Превосходительства квартиры чертежей для производства (так – авт.) по оным в полку и батальонах воинам учения 16 фигур я получил ...» [25, л.218].

29-го июня из нижегородской полиции Григорьеву пришел запрос следующего содержания: «Для произведения следствия о(б) ушедших из Московского замка двух колодниках, благоволите Ваше Превосходительство отрядить члена со стороны военного ополчения при полицейском чиновнике, которому уже предписано ...» [25, л.218]. 1-го июля нижегородский полицмейстер (Бабушкин) обратился к Григорьеву за помощью в реализации весьма необычных инициатив (поступивших «сверху») по дополнительному принуждению, надо понимать, злостных неплательщиков, к платежу недоимок в казну: «Для понуждения неплательщиков ко взносу недоимок предписано ныне употребить полиции строжайшие меры, почему необходимо нужно иметь в распоряжении чиновников полицейских достаточное число так называемой воинской Экзекуции. А как ныне и караулы на разных постах городских, по недостатку служителей внутреннего батальона, занимаются вверенным Вашему Превосходительству ополчением, то полиция, не обращаясь уже с требованиями к помянутому батальону, покорнейше просит Ваше Превосходительство, дабы благоволили в каждую часть сего города командировать для составления Экзекуции по 20 воинов при одном уряднике, итого 40 воинов рядовых и 2 урядника, подтвердив им, по власти Вашего Превосходительства, чтобы они при всех действиях по сему предмету отнюдь не имели какого-либо с своей стороны послабления, или худого поведения ...» [25, л.298].

В июле 1813 г. на рассмотрение Григорьева поступило отношение из нижегородской полиции, в котором сообщалось о побеге из «тюремного замка» 2-х «колодниц»; допрошенные караульные (ратники ополчения): И.К. Крапивин, С.Д. Жуков и И.И. Большаков «единогласно показали» свою непричастность к побегу упомянутых «колодниц» [25, л.423], но «поелику побег означенных колодниц не отчего другого мог быть, как от слабого караула, то обстоятельство сие для надлежащего рас-

поряжения довести до сведения Вашего Превосходительства (Григорьева – авт.) ...» [25, л.423]. 1-го августа, когда «остатки» ополченских подразделений еще несли свою службу, Крюков вновь обратился к Григорьеву о «благоволении» того «отрядить ко мне одного урядника и десять человек рядовых для препровождения закупленных мною кавалерийских лошадей, всего 21-й, в село Лысково к приемщику ... штаб-ротмистру Бауверу с членом здешнего земского суда, на что и ожидаю Вашего Превосходительства уведомления» [26, л.220]. Последней просьбой должностного лица к начальнику резервного ополчения стало обращение полицмейстера Бабушкина следующего содержания: «К сохранению спокойствия и тишины здесь в городе я нужным признаю учредить по городу ночные обходы ... не благоугодно ли будет к обоюдному содействию дозорных от ополчения при ваших начальниках присовокупить к квартальным надзирателям, дабы одни над гражданами, а другие над ополченными больше имели совокупного влияния за поведением и поступками к удержанию чего-либо противозаконного ...» [26, л.220]. Таким образом, «естественным» путем была реализована инициатива по практическому применению военно-полицейских патрулей в качестве меры по соблюдению внутренней законности и порядка.

На основании рассмотренного материала следует сделать выводы о том, что основными функциями личного состава ополчения являлись как собственно военная учеба (в т.ч., с «натурными фигурами»), поддержание маршевой и боевой готовности, а также, очевидно, подготовка к строевым смотрам. Среди прочих обязанностей ополченцев следует отметить такие, как сопровождение «партий» пленных, направлявшихся далее, к местам назначения во внутренние губернии страны; надзор и сопровождение «партий» лошадей, поступающих в артиллерийские части. Весьма важным элементом ополченской службы являлась (наряду с солдатами внутреннего гарнизона) караульная (полицейская, по сути) служба в местах жизнеобеспечения Нижнего Новгорода, а также охрана мест заключения, и, в случае необходимости, розыск бежавших заключенных. Интересным моментом службы в ополчение являлось включение ратников в состав команды т.н. «воинской экзекуции», т.е., их участие во взыскании недоимок с должников, а также принятие на себя ополченцами вспомогательных медико-санитарных функций в лазаретах и госпиталях губернии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грубов В.И., Николаев Д.А. Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе//Отечественные архивы. 2018. №1. С.116-117
2. Грубов В.И., Николаев Д.А. Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе//Отечественные архивы. 2019. №2. С.129-131
3. Дорофеев Ф.А., Николаев Д.А. Особенности формирования офицерского корпуса в нижегородском ополчении 1812 г.//Вопросы истории. 2020. №1. С.121-128

4. Дроздов Ф.Б., Николаев Д.А. Народное ополчение 1812 г. и общественный договор//Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2012. №6 (3). С.95-99
5. Егоров Г.В., Николаев Д.А. Формирование «подвижного магазейна» по снабжению армии в Нижегородской губернии в 1812 г.//Гуманитарные и социально-экономические науки. 2017. №5 (96). С.95-98
6. Кауркин Р.В., Дроздов Ф.Б., Николаев Д.А. Отечественная война 1812 г. Нижегородское ополчение и его участие в заграничных походах 1813-1814 гг. Н. Новгород: НО ИРИ, 2012. 158 с.
7. Народное ополчение в Отечественной войне 1812 года. Сборник документов /Под ред. Л.Г. Бескровного. М.: Изд-во АН СССР, 1962. 548 с.
8. Николаев Д.А. Добровольцы в нижегородском ополчении 1812 г.: исторические реалии и историографические мифы//Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского.2018. №2. С.67-77
9. Николаев Д.А. Заболеваемость офицеров нижегородского ополчения 1812 г. (по материалам официального делопроизводства начала XIX века)// Оборонно-промышленный комплекс России: исторический опыт и современные стратегии. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С.96-99
10. Николаев Д.А. Как и чем вооружалось нижегородское ополчение в 1812 году//Военно-исторический журнал. 2019. №2. С.75-79
11. Николаев Д.А. Комплекс документов по вопросам продовольственного и вещевого обеспечения нижегородского ополчения 1812 г.//Торговля, купечество и таможенное дело в России в XVI – XIX вв. Сборник материалов Четвертой международной научной конференции. Редактор-составитель А.И. Раздорский. Редколлегия: В.Н. Беляева [и др.]. 2018. С.345-349
12. Николаев Д.А. Материалы официального делопроизводства по вопросам продовольственного и вещевого обеспечения нижегородского ополчения 1812 г.//Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе. Сборник статей участников XVI Региональной научно-практической конференции. Под редакцией В.И. Грубова, А.А. Исакова. 2019. С.39-43
13. Николаев Д.А. Некоторые аспекты развития военного производства Нижегородской губернии в начале XIX века (на примере вооружения нижегородского ополчения 1812 г.)//Оборонно-промышленный комплекс России: исторический опыт и современные стратегии. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С.58-62
14. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Инспекторский смотр обмундирования и снаряжения нижегородского ополчения в 1812 г.//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2017. №12. С.58-61
15. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Логистические особенности обеспечения нижегородского ополчения 1812 г. на начальном этапе его формирования (сентябрь – октябрь 1812 г.)//Вопросы истории. 2020. №2. С.217-224
16. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Страницы истории нижегородского ополчения 1812 г.: проблема «лишнего» оружия//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2019. №9. С.35-37
17. Хвостова И.А., Николаев Д.А. «...Упражняются... в пьянстве и буйстве...»: формирование и девиантные особенности походного марша 3-го полка нижегородского ополчения (сентябрь 1812 – июнь 1813 гг.)//История: факты и символы. 2019. №4 (21). С.27-36
18. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Формирование и походный марш 5-го полка нижегородского ополчения 1812 г. (сентябрь 1812 – апрель 1813 гг.)//Гуманитарные и социально экономические науки. 2019. №3 (106). С.98-103
19. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Формирование и походный марш конного полка нижегородского ополчения 1812 г. (сентябрь 1812 – февраль 1813 гг.)// Гуманитарные и социально экономические науки. 2018. №2 (99). С.115-119
20. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Процесс вооружения нижегородского резервного ополчения 1812 г на начальном этапе его формирования//Вопросы истории. 2022. № 7-1. С. 204-208
21. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Добровольцы в нижегородском резервном ополчении 1812-1813 гг.//Вопросы истории. 2022. № 9-2. С. 62-67
22. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Процесс вооружения нижегородского резервного ополчения 1812 г.//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 4. С. 13-15
23. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Расформированные подразделения нижегородского ополчения 1812 г. как первоначальная кадровая основа резервного ополчения // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2023. № 3-2. С. 18-21.
24. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Источниковый комплекс по проблемам материального обеспечения нижегородского ополчения 1812 г. // История и политика: Война и мир XX века. Уроки прошлого и угрозы современности. Сборник научных трудов по материалам XII всероссийского симпозиума, посвященного 75-летию Великой Победы. Нижний Новгород, 2021. С. 141-143.
25. Центральный архив Нижегородской области (ЦАНО), Ф.1822, Оп.2, Д.2
26. ЦАНО, Ф.1822, Оп.2, Д.4
27. ЦАНО, Ф.1822, Оп.2, Д.5
28. ЦАНО, Ф.835, Оп.1, Д.160

© Николаев Дмитрий Андреевич (dmnikolaeff@mail.ru), Акимов Леонид Николаевич (kim1970@yandex.ru),
Акимова Екатерина Анатольевна (katezakh@rambler.ru), Ночвина Белла Анатольевна (bella.nochtvina@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОЦЕССА СНАРЯЖЕНИЯ РАТНИКОВ НИЖЕГОРОДСКОГО РЕЗЕРВНОГО ОПОЛЧЕНИЯ 1812 Г.

SOME ASPECTS OF THE PROCESS OF EQUIPPING THE WARRIORS OF THE NIZHNY NOVGOROD RESERVE MILITIA IN 1812

**D. Nikolaev
V. Berendeev**

Summary: The article is devoted to the consideration of the features and nature of the process uniforms and equipment of the warriors of the Nizhny Novgorod reserve militia of 1812, the definition of some official functions and the analysis of the class-corporate features of the era revealed in the process of gathering the militia. Based on the materials of the Central Archive of the Nizhny Novgorod region and the analysis of historiographical works, the common and special features of the local militia corps at the stage of its formation and service are revealed.

Keywords: Nizhny Novgorod province, Nizhny Novgorod militia of 1812, reserve militia of 1812, militia warriors, officer corps, Napoleonic Wars, military ranks, mobilization.

Николаев Дмитрий Андреевич

*К.и.н., доцент, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
dmnikolaeff@mail.ru*

Берендеев Вадим Анатольевич

*К.и.н., доцент, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
weiss-tiger@yandex.ru*

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению особенностей и характера процесса обмундирования и снаряжения ратников нижегородского резервного ополчения 1812 г., определению некоторых служебных функций и анализу сословно-корпоративных особенностей эпохи, выявленных в процессе сбора ополчения. На основе материалов Центрального архива Нижегородской области и анализа историографических трудов выявлены общие и особенные черты местного ополченческого корпуса на стадии его формирования и несения службы.

Ключевые слова: Нижегородская губерния, нижегородское ополчение 1812 г., резервное ополчение 1812 г., ратники ополчения, офицерский корпус, наполеоновские войны, военные чины, мобилизация.

После вторжения войск Наполеона на территорию Российской Империи, Александр I в своем официальном рескрипте сообщил о начале новой войны [2, с.129] и выразил мнение, что этот ее этап носит общий и всенародный характер [1, с.117]. Манифестом от 6 июля 1812 г., обращенном ко всем подданным и сословиям Империи, утверждалась необходимость создания по всей стране местных губернских ополчений, которые «составляли бы вторую ограду, в подкрепление первой (т.е. регулярных войск – авт.) и в защиту домов, жен и детей...»; несколько позднее территории, где должны быть созданы ополчения, ограничили 16-ю губерниями, ближе всего расположенных к местам боевых действий [6, с.39]. 1 сентября 1812, согласно формализованным положениям, начался сбор ополчения в Нижегородской губернии, которое действительно стало народным [4, с.95], поскольку состояло, в основной своей массе, из помещичьих крестьян, и дворянским [9, с.96], по своему начальствующему офицерскому составу [3, с.121]. Всего по губернии, с сентября по декабрь 1812 г., подлежало сбору 12 275 пеших и 653 конных воинов для формирования 5 пехотных и 1 кавалерийского полков под командованием полковников А.К. Шебуева [17, с.27], А.П. Ровинского, Я.И. Каратаева, Ф.Ф. Ралля и Ф.И. Звенигородского [18, с.98]. Конный полк ополчения возглавил действительный статский советник П.Ф. Козлов [19, с.115]. Среди полномочных структур [15, с.217], созданных специально

для этой цели, особо выделялись, по своему значению и функциям, комитеты пожертвований [5, с.95] и вооружения [13, с.58]. Обмундирование [14, с.58], снаряжение [12, с.39] и даже вооружение [10, с.75] ополчений той поры осуществлялось за счет «отдатчиков ратников», т.е. помещиков [11, с.345], либо мещанских сообществ [16, с.35]. Все полки нижегородского ополчения входили в состав так называемого III ополченского округа (вместе с ополчениями казанским, вятским, симбирским, пензенским и костромским) [7, с.368] под предводительством генерал-лейтенанта П.А. Толстого [8, с.67]; начальником же нижегородского ополчения являлся князь Г.А. Грузинский.

21 октября 1812 г. вышел императорский указ о формировании второго, уже резервного ополчения [20, с.204]. Всего организовывалось 3 пехотных ополченских полка, 3 артиллерийских роты (из 36 орудий), а также обеспечивалось снабжение лошадиным «парком» 3 других артиллерийских роты рекрутского набора [21, с.62]. Первоначальное руководство сбором ополчения (и командование им) осуществлял начальник первого ополчения (не отправившийся в поход вместе с вверенным ему подразделением) князь Г.А. Грузинский, затем эти функции (непродолжительное время) исполнял князь Ф.А. Звенигородский, а потом на должности командующего нижегородским резервным ополчением был ут-

вержден (по избранию дворянства) генерал-майор П.Б. Григорьев [22, с.13]. Нижегородское резервное ополчение в организационном плане, так же, как и ополчение основное [23, с.18], структурно входило в III резервный ополченский округ, возглавляемый генерал-лейтенантом Д.А. Булыгиным [24, с.141]. В боевых действиях резервное ополчение не участвовало и было распущено в 1813 г.

Пешие ратники резервного ополчения имели следующее обмундирование и снаряжение: армяк серого сукна, или чепан; брюки, или шаровары «серого сукна на ошнуре так, чтоб в ненастную погоду надевать под сапоги»; шейный платок; кожаный ремень с пряжкой; «кожаный патронташ на 20 патронов, надевающийся на ременной кушак»; полушубок («так, чтоб закрывал желудок»), сапоги кожаные «тупоносые широкие длиною по колено, так, чтобы могли в ненастную погоду надеваться на брюки»; кожаный ранец с двумя ремнями, в котором должно содержаться следующее: 1 рубаха (запасная, другая на войне), 2 порток, суконные онучи, «наушники», рукавицы «с теплыми варегами», холстинные портянки, суконная шапка с латунным крестом, «а внизу вензель Государя Императора» [25, л.19]. Обмундирование и снаряжение пешего ополченского урядника было, почти таким же, как и у рядового воина, и было, в соответствии с ценовыми категориями, следующим: «Каждому уряднику на покупку следующей одежды полагается холста на 2 рубашки по 7 аршин на каждую, за аршин по 30 коп., а всего за 14 аршин 4 руб. 20 коп.; На две пары чулок и портянок: 2 руб. 50 коп.; На полушубок: 10 руб.; Платок на шею: 1 руб. 50 коп.; Сапогов 2 пары: 10 руб.; Ремень с пряжкой: 50 коп.; Рукавицы с варегами: 1 руб. 50 коп.; Ранец и патронташ на подкладке: 10 руб.; На шапку вензель: 45 коп.; Всего: 40 руб. 65 коп.; За сукно, на шапку, кафтан и панталоны 5 ½ аршин, 19 руб. 25 коп.; На нитки: 1 руб.; Под оное платье холста на подкладку 9 аршин по 18 коп. за каждой. 1 руб. 62 коп. Всего: 20 руб. 87 коп. А всего всех (вещей на сумму – авт.): 61 руб. 52 коп.» [26, л.67].

Ополченцы конных подразделений ополчения (или, т.н., «казаки») должны были иметь: армяк, брюки или шаровары «серого сукна на ошнуре», шейный платок, «ремень с пряжкой вместо кушака», кожаный патронташ на 10 патронов, кожаные сапоги, полушубок, «как и у пехотного», седло «с путлицами, подперсьем, подлогоньем, чемоданными ремнями у задней луки, двумя у передней луки для полушубка и железными стременами», уздечку «с налобником, подборником и чумбуром», суконный чемодан (с тем же набором вещей), шапка суконная, «как у пехотного», «саквы и торбы холстинные, привязываемые у задней луки» [27, л.2]. «Сверх сего как в пешех, так и в конных иметь водоносные фляжки на ремнях. Для пешех и конных не воспрещается иметь суконные казацкие куртки с рукавами, закрывающие грудь воина.

Да при каждом конном две пары подков» [25, л.20]. Идея создания конных подразделений резервного ополчения, изначально планируемых к созданию военным командованием, не получила своего воплощения в жизнь, но многие элементы экипировки и обмундирования конных подразделений были введены и применялись ополченцами артиллерийских рот.

В феврале 1813 г. в переписке Грузинского (руководившего начальным этапом сбора резервного ополчения) и Булыгина, были, «по факту», скорректированы многие аспекты ополченского сбора и снаряжения, а именно: вместо предложенных Булыгиным ополченских кушаков, Грузинский распорядился сделать ремни, поскольку «предположение о приеме, или построении на воинов не кушаков, а ремней, сделано сообразно с прежним обмундированием первого ополчения ... и теперь вещи сии вместе с ранцами заподряжены, то уже нет возможности переменить сего, а делать вновь еще суконные кушаки как не положенные составит излишний убыток» [28, л.13].

Другое предложение Булыгина о приеме воинов «от отдатчиков без одежды» [28, л.13], на приобретение которой делался денежный взнос от «отдатчиков» было реализовано частично, поскольку, по мнению Грузинского, оно могло «только быть в течение назначенного срока (приема воинов, т.е., с 15-го декабря 1812 г. по 15 января 1813 г. – авт.), а по миновании оно должны быть представлены в одежде, чтоб принятые воины могли тотчас ... отправиться на сборные места в настоящей своей одежде, без чего отдатчикам ... не выдается квитанции ...» [28, л.13]. В процессе подготовки сбора и обеспечения первого ополчения, изготовление (как и форменной одежды) ранцев, патронташей ремней и сапог также поручалось «отдатчикам», но «теперь же принято за удобное собрать на то деньгами и построить на них (все необходимые вещи – авт.) подрядом, что и вверено исполнить мне ... все те вещи мною заподряжены и по мере готовности представляются» [28, л.13]. Не было поддержано и предложение Булыгина об изготовлении всего необходимого снаряжения в Казани, где, по его сведениям, «кожевенный товар» (в виде воинского снаряжения) можно было изготовить гораздо дешевле: «так как кожевенный товар в Казанской губернии дешев, например, пара сапог стоит 3 рубли и вообще весь для воина нужный кожевенный прибор, ранец и патронташ стоит не более 5 рублей, то не выгоднее ли закупить оной там подрядом» [29, л.160]. Но, не занимаясь долго письменными убеждениями начальника резервных ополчений III округа в обратном, Грузинский, вопреки рекомендациям последнего и без убедительной собственной аргументации, передал все подряды «нижегородскому производителю»: «... подряд сей ... изделан (будет – авт.) здесь, а не в Казани, потому, что сыскались на вообще все вещи желающих (изготовить их – авт.) в губернии, где есть кожевенные заводы

и по самым тем местам (где были назначены места сбора ратников – авт.) ... а если бы отправить (подряды – авт.) в Казань, то нельзя точно было надеяться, чтоб там можно было получить дешевые ... (поскольку – авт.) здесь в губернии мастеровых ... достаточно» [28, л.13]. «Собирать вместо определенного воинам провианта, а на лошадей фуража деньгами против существующих на сии вещи цен ... дворянское собрание определило на тот конец, чтоб продовольствие людей и подъемных лошадей производить самим командам на отпускаемые им суммы ... почитая сие более удобным на случай выступления военной силы в поход, ибо затем остаток суммы скорее обратится может на пользу общую, остаток же провианта, а паче и фуража подвергается опасности и растрате, поелику не везде есть для хранения его удобные и безопасные помещения ... первое заготовление того и другого по последствию доказало затруднение и неудобства ...» [28, л.13]. Функциональное переназначение требуемого количества лошадей вместо строевой службы в артиллерию, повлекло за собой и изменение, и, фактически, отмену «положения дворянского в продовольствии и

снабжении их к верховой езде (поскольку ранее они – авт.) седлались прибором ...» [28, л.13].

Процесс обмундирования и снаряжения резервного ополчения был существенно скорректирован, по сравнению с обеспечением ополчения основного как в отношении номенклатуры необходимых предметов, так и в отношении многих принципов комплектования вещевым имуществом. К списку необходимых предметов снаряжения добавились водоносные фляги, котлы для варки пищи, барабаны и пр. Предметы обмундирования и снаряжения теперь не выдавались, как ранее, «отдатчиками» ратников в виде носимых на себе, либо переносимых ими вещей, а изготавливались по договорным подрядам у групп производителей сходной номенклатуры изделий. В ходе мероприятий по обеспечению ополчения вещевым имуществом выявились противоречия среди его руководителей (Булыгина и Грузинского), которые касались как географии мест изготовления необходимых вещей, так и их стоимости, и принципов оплаты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грубов В.И., Николаев Д.А. Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе//Отечественные архивы. 2018. №1. С.116-117
2. Грубов В.И., Николаев Д.А. Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе//Отечественные архивы. 2019. №2. С.129-131
3. Дорощев Ф.А., Николаев Д.А. Особенности формирования офицерского корпуса в нижегородском ополчении 1812 г.//Вопросы истории. 2020. №1. С.121-128
4. Дроздов Ф.Б., Николаев Д.А. Народное ополчение 1812 г. и общественный договор//Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2012. №6 (3). С.95-99
5. Егоров Г.В., Николаев Д.А. Формирование «подвижного магазейна» по снабжению армии в Нижегородской губернии в 1812 г.//Гуманитарные и социально-экономические науки. 2017. №5 (96). С.95-98
6. Кауркин Р.В., Дроздов Ф.Б., Николаев Д.А. Отечественная война 1812 г. Нижегородское ополчение и его участие в заграничных походах 1813-1814 гг. Н. Новгород: НО ИРИ, 2012. 158 с.
7. Народное ополчение в Отечественной войне 1812 года. Сборник документов /Под ред. Л.Г. Бескровного. М.: Изд-во АН СССР, 1962. 548 с.
8. Николаев Д.А. Добровольцы в нижегородском ополчении 1812 г.: исторические реалии и историографические мифы//Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского.2018. №2. С.67-77
9. Николаев Д.А. Заболеваемость офицеров нижегородского ополчения 1812 г. (по материалам официального делопроизводства начала XIX века)// Оборонно-промышленный комплекс России: исторический опыт и современные стратегии. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С.96-99
10. Николаев Д.А. Как и чем вооружалось нижегородское ополчение в 1812 году//Военно-исторический журнал. 2019. №2. С.75-79
11. Николаев Д.А. Комплекс документов по вопросам продовольственного и вещевого обеспечения нижегородского ополчения 1812 г.//Торговля, купечество и таможенное дело в России в XVI – XIX вв. Сборник материалов Четвертой международной научной конференции. Редактор-составитель А.И. Раздорский. Редколлегия: В.Н. Беляева [и др.]. 2018. С.345-349
12. Николаев Д.А. Материалы официального делопроизводства по вопросам продовольственного и вещевого обеспечения нижегородского ополчения 1812 г.//Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе. Сборник статей участников XVI Региональной научно-практической конференции. Под редакцией В.И. Грубова, А.А. Исакова. 2019. С.39-43
13. Николаев Д.А. Некоторые аспекты развития военного производства Нижегородской губернии в начале XIX века (на примере вооружения нижегородского ополчения 1812 г.)//Оборонно-промышленный комплекс России: исторический опыт и современные стратегии. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С.58-62
14. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Инспекторский смотр обмундирования и снаряжения нижегородского ополчения в 1812 г.//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2017. №12. С.58-61
15. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Логистические особенности обеспечения нижегородского ополчения 1812 г. на начальном этапе его формирования (сентябрь – октябрь 1812 г.)//Вопросы истории. 2020. №2. С.217-224

16. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Страницы истории нижегородского ополчения 1812 г.: проблема «лишнего» оружия//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2019. №9. С.35-37
17. Хвостова И.А., Николаев Д.А. «...Упражняются... в пьянстве и буйстве...»: формирование и девиантные особенности походного марша 3-го полка нижегородского ополчения (сентябрь 1812 – июнь 1813 гг.)//История: факты и символы. 2019. №4 (21). С.27-36
18. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Формирование и походный марш 5-го полка нижегородского ополчения 1812 г. (сентябрь 1812 – апрель 1813 гг.)//Гуманитарные и социально экономические науки. 2019. №3 (106). С.98-103
19. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Формирование и походный марш конного полка нижегородского ополчения 1812 г. (сентябрь 1812 – февраль 1813 гг.)// Гуманитарные и социально экономические науки. 2018. №2 (99). С.115-119
20. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Процесс вооружения нижегородского резервного ополчения 1812 г на начальном этапе его формирования//Вопросы истории. 2022. № 7-1. С. 204-208
21. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Добровольцы в нижегородском резервном ополчении 1812-1813 гг.//Вопросы истории. 2022. № 9-2. С. 62-67
22. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Процесс вооружения нижегородского резервного ополчения 1812 гг.//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 4. С. 13-15
23. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Расформированные подразделения нижегородского ополчения 1812 г. как первоначальная кадровая основа резервного ополчения // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2023. № 3-2. С. 18-21.
24. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Источниковый комплекс по проблемам материального обеспечения нижегородского ополчения 1812 г. // История и политика: Война и мир XX века. Уроки прошлого и угрозы современности. Сборник научных трудов по материалам XII всероссийского симпозиума, посвященного 75-летию Великой Победы. Нижний Новгород, 2021. С. 141-143.
25. Центральный архив Нижегородской области (ЦАНО), Ф.143, Оп.93-а, Д.4
26. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.49
27. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.9
28. ЦАНО, Ф.835, Оп.1, Д.134
29. ЦАНО, Ф.1822, Оп.3, Д.10

© Николаев Дмитрий Андреевич (dmnikolaeff@mail.ru), Берендеев Вадим Анатольевич (weiss-tiger@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РИХАРД ЛЕВЕНТАЛЬ О СУЩНОСТИ КАПИТАЛИЗМА

RICHARD LEVENTHAL ON THE ESSENCE OF CAPITALISM

G. Popov
V. Werner

Summary: The article examines the philosophical legacy of the neo-Marxist Richard Leventhal from the perspective of the new political economy of German Marxism in the 1940s and 1950s. The purpose of the work is to review the analysis of the essence of capitalism made by R. Leventhal. The authors mainly rely on the materials of R. Leventhal's book «Beyond Capitalism», written by him in the UK in the wake of the events of the Second World War. He particularly sharply criticized the Stalinist model of socialism. Studying the heritage of R. Leventhal and other German neo-Marxists make it possible to better understand why the Soviet version of a socialist society was negatively perceived by many intellectuals in the West after World War II.

Keywords: political economy of the new Marxism, Richard Leventhal, German Marxism, Germany at the beginning of the Cold War.

Попов Григорий Германович

канд. эконом. наук, старший научный сотрудник,
Российская академия народного хозяйства и
государственной службы при Президенте РФ (Москва)

GGPopov2009@mail.ru

Вернер Виктор Геннадьевич

Российский университет дружбы народов (Москва)

Wehrner85@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается философское наследие неомарксиста Рихарда Левенталья в ракурсе новой политической экономии немецкого марксизма 1940–1950-х гг. Целью работы является обзор анализа сущности капитализма, сделанного Р. Левенталем. В основном авторы опираются на материалы книги Р. Левенталья «За пределами капитализма», написанную им в Великобритании по следам событий Второй мировой войны. Особенно резкой критике он подверг сталинскую модель социализма. Изучение наследия Р. Левенталья и других немецких неомарксистов позволяет лучше понять, почему советский вариант социалистического общества был негативно воспринят после Второй мировой войны многими интеллектуалами на Западе.

Ключевые слова: политическая экономия нового марксизма, Рихард Левенталь, немецкий марксизм, Германия в начале Холодной войны.

Вклад Рихарда Левенталья в социал-демократическую теорию развития общества хорошо известен на Западе. В СССР он стал знаком ученым в основном благодаря своей работе о Хрущевской оттепели [1]. Однако в России политико-философское наследие этого мыслителя и участника левого крыла немецкого антифашистского движения в годы Второй мировой войны почти не изучено, нет также глубокого анализа развития альтернативных течений марксизма в 1930–1940-е гг. в среде немецких левых. Во многом политическое поражение левого революционного движения в послевоенной Западной Германии остается недостаточным исследованным в российской историографии, как и идейный раскол среди немецких левых после 1945 г., который набирал все большую силу с каждым годом, при этом среди некоторых из них усиливалась критика Германской Демократической Республики. Изучение трудов немецких марксистов, относивших себя к возникшему еще в конце Веймарского периода новому началу (НН), должно отчасти пролить свет на эти причины. Этот анализ также дает возможность попытаться ответить на вопрос: почему марксизм на Западе потерпел крах, и в самой Германии осталось не более 30 000 человек, которых можно было бы причислить к коммунистам (в российском понимании этого термина), а также к анархистам.

Целью настоящей статьи является анализ эволюции Р. Левенталья как мыслителя из числа ранних неомарксистов. Отсюда вытекают следующие задачи: дать характе-

ристику идеям Р. Левенталья и показать политико-философский контекст движения НН, в рамках которого он анализировал капитализм, определить пользу идейного наследия этого мыслителя для современной российской науки. Интеллектуальная и политическая трансформация Р. Левенталья из социалиста-революционера в социал-демократа-реформатора началась уже в период Второй мировой войны. Он был главным теоретиком «Нового начала» после смены его руководства в 1935 г. и, как и Вальдемар фон Кноринген, провел весь нацистский период в эмиграции. Но, в отличие от Кнорингена, Р. Левенталь не вернулся в Германию после войны. Под влиянием своих бывших товарищей он опубликовал незадолго после Второй мировой войны последний манифест НН «Jenseits des Kapitalismus». Но на своем журналистском посту корреспондента газет «Рейтер» и «Лондонского обозревателя» Р. Левенталь вскоре освоился с британской парламентской демократией и политической культурой Лейбористской партии [4].

Находясь в Лондоне, Р. Левенталь был в курсе последних политических событий в оккупированной Германии и во всей Европе. Коллеги по НН предлагали ему вернуться в Германию, чтобы участвовать в политической борьбе. На фоне политического кризиса среди социал-демократов в Берлине в 1946–1947 гг. Р. Левенталь посвятил свою книгу 1947 г. «выжившим друзьям в Германии» [7, С. 3]. Она была нацелена на просвещение в первую очередь немецких марксистов по вопросам раз-

вития капиталистического общества, главной целевой аудиторией книги были социалисты внутри Германии, пережившие двенадцать лет материальной и духовной изоляции и нуждавшиеся в помощи, чтобы разобраться в новых проблемах социализма. В частности, у немецкой молодежи в нацистский период не было возможности ознакомиться с этими идеями, и Р. Левенталь хотел «дать им первое представление о том, что социалисты могут сказать об исторических задачах нашего времени» [7, S. 5].

Переключаясь с идеями, выраженными в совершенно ином ключе консервативным историком Фридрихом Майнеке [12], Р. Левенталь описал историческую катастрофу в Германии и во всем мире, вызванную фашизмом, который он считал крайним проявлением капиталистической эксплуатации. Р. Левенталь с радостью отмечал очевидное исчезновение какого-либо конкретного значения слова «социализм», потому что это иллюстрировало истинность видения современного мира К. Марксом: после великой катастрофы социализм, по крайней мере в его анализе капитализма, будет воспринят как априорная истина [7, S. 6]. Любая серьезная переориентация социалистической теории должна была начинаться с переоценки учения К. Маркса. В своей книге Р. Левенталь взвешенно рассматривал основное идеологическое наследие европейского социализма. В западной марксистской манере Р. Левенталь указывал на гегелевские корни философии К. Маркса и обосновывал свою собственную версию марксизма, как учения, выросшего из «традиции европейского гуманизма» [7, S. 14].

В духе Фрица Эрлера и других бывших участников НН Р. Левенталь интерпретировал Маркса через призму знаменитой концепции Розы Люксембург «Социализм или варварство». Основные положения этой концепции заключались в случайности социалистической политики и ненадежности социалистических преобразований. Отвергая ортодоксальную марксистскую веру в автоматический, или детерминированный, переход к социализму, Р. Люксембург при этом представила социализм как приоритетную форму дальнейшего развития Европейской цивилизации. По ее мнению, предоставленный самому себе капитализм уничтожил бы черты той цивилизации, которые впервые позволили ему стать в мире доминирующим строем (многие левые в начале XX в. считали, что принципы социализма существовали в рамках Европейской цивилизации на протяжении всего ее существования). Но социализм нельзя рассматривать как абстрактную идеологическую альтернативу капитализму; вместо этого он должен быть теоретически и практически приспособлен к конкретной общественной ситуации. Поэтому, утверждал Р. Левенталь, борьба левых сил будет принимать разные формы в разных странах и социально-политических обстоятельствах. Наряду с гегелевской тенденцией приписывать универсальное

всемирно-историческое значение отдельным моментам, марксизм предоставил инструменты для ориентира в проблемах современного мира. Но в то же время, Левенталь выступал против доктринерской тенденции марксистов реагировать на «конкретные проблемы повседневной политики цитатами из Маркса». Такая догматическая инструментализация К. Маркса представляла собой «противоположность научному социализму» [7, S. 24].

Р. Левенталь определил в качестве своей центральной темы широко распространенные явления плановой экономики и государственного регулирования рынков, начавшиеся во время Великой депрессии и продолжавшиеся в послевоенные годы. Плановый капитализм, частично основанный на кейнсианских теориях, на самом деле, мог «достичь своего завершения только как плановый империализм» и фашизм. С другой стороны, планирование социального обеспечения «не может достичь цели стабильной полной занятости как капиталистическое планирование, а только как социалистическое планирование» [7, S. 108], под которым Р. Левенталь подразумевал демократический контроль над государственными механизмами управления экономикой. Крушение капитализма свободного рынка и традиционного экономического либерализма, утверждал он, были продуктами имманентной экономической и социальной динамики самого капитализма.

Однако, вопреки бернштейнианскому ревизионизму, Р. Левенталь разделил марксистскую веру в падающую норму прибыли и растущую степень риска при капиталовложениях [7, S. 31–34]. В XX в. новая форма корпоративного капитализма привела к отделению владельцев капитала от фактической предпринимательской функции. Они больше не принимали реальных решений на предприятиях и не поддерживали прямых контактов со своими сотрудниками; вместо этого появился новый класс менеджеров, администраторов и главных руководителей, которые сами часто владели крупными акциями корпораций, взяв на себя непосредственное руководство бизнесом. Буржуазные собственники превратились в чистых рантье, живущих на дивиденды. Подобно американскому теоретику Джеймсу Бернхэму, Р. Левенталь отметил глубокое влияние этой «управленческой революции» на функционирование капиталистических предприятий [7, S. 44].

Р. Левенталь отверг относительно себя ярлык «реформиста», но вполне признавал пользу прогрессивных реформ: «Социальные реформы сами по себе не могут преодолеть капитализм, но каждый шаг социальной реформы – это, как сказал Маркс о введении 10-часового рабочего дня, «победа принципа»: принципа регулирования общества в соответствии с потребностями человека вместо автоматических законов рынка» [7, S. 50–

51]. Как он утверждал, чтобы обеспечить долгосрочную применимость реформ, социалистическое движение должно бороться за контроль над государством. Распределение богатства «не определяется непреложными экономическими законами, а, скорее, может быть изменено только в результате политической борьбы за влияние на экономическую политику государства» [7, S. 59]. Р. Левенталь выступал за «мирную революцию» социализма через существующие демократические институты, но он признавал, что циклические кризисы капитализма могут привести к кризису легитимации демократического государства [7, S. 59–60]. Единственный способ избежать этого состоял в том, чтобы социалисты взяли бразды правления экономическим планированием в свои руки и скорректировали неустойчивость капиталистического рынка. Демократические институты могли бы стать «реальным инструментом для подчинения производственной иерархии коллективной воле трудящихся» [7, S. 70]. Социалисты должны обеспечить подчинение демократическому контролю любых бюрократических иерархий, необходимость в которых вызвана технологическим прогрессом в способе производства. Хотя государство традиционно фигурировало как орган угнетения рабочего класса, считал Р. Левенталь, послевоенное государство всеобщего благосостояния теперь представляло собой единственный инструмент для достижения социализма [7, S. 82–83].

Недавние исследования выявили ряд серьезных и частично нигде не опубликованных разработок Р. Левентала по теории политической диктатуры [15]. Он утверждал, что «диктатура – это отмена всех юридических ограничений государственного принуждения. Тотальная диктатура – это полная отмена прав личности не только во время чрезвычайной ситуации, но и как постоянная система: права существуют только до тех пор, пока они не противоречат целям государства — при тоталитарном режиме нет прав против государства» [7, S. 118]. Юридическое определение Р. Левентала, сосредоточенное на чрезвычайном положении, суверенной или комиссарской диктатуре и приостановлении конституционных прав личности напоминает классические межвоенные теории Карла Шмитта и Ганса Кельзена [5; 16; 17]. Однако многое здесь у него основано на изучении политической ситуации в мире сразу после Второй мировой войны.

Р. Левенталь написал упомянутую выше книгу о капитализме, все еще находясь в лондонском изгнании, и возлагал свои самые большие надежды на Лейбористскую партию как на маяк демократического социалистического «третьего пути» в Европе, где Европа есть третья сила «между колоссами» капиталистических США и коммунистическим и антидемократическим СССР [7, S. 247]. Он призвал к европейскому интернационализму в противовес абстрактному призыву к правам человека

или слабой Лиге наций – ООН [7, S. 256]. Этот вид интернационализма, ориентированный на мирное сосуществование и разрядку, значительно отличался от социалистического или пролетарского интернационализма, который Р. Левенталь пропагандировал в юности.

Что касается борьбы рабочих за политическую власть, Р. Левенталь предостерегал от насильственной революции и любого «закостенения социалистической мысли» [7, S. 85]. Такие односторонние и догматические идеи привели, по его мнению, к провалу обоих направлений рабочего движения в 1933 г. Ни социал-демократы, ни коммунисты не понимали, как считал Р. Левенталь, классовую борьбу как борьбу за лидерство в нации, за демократическое завоевание государственной власти с целью проведения конкретной антикризисной программы в ответ на экономическую депрессию и политическую неопределенность того периода. Он писал: «немецкая катастрофа 1933 года имела определенный эффект, инициировав процесс прояснения в международном рабочем движении, лихорадочные усилия по практической и теоретической адаптации к новым задачам» [7, S. 87]. Однако Р. Левенталь умалчал о том, что новые задачи 1930-х годов — социалистическое единство и обновление — не обязательно соответствовали новым задачам социализма в послевоенном мире.

Р. Левенталь верил, что мирная революция в рамках демократии означала трансформацию буржуазного государственного аппарата в децентрализованный орган принятия решений, который предусматривал критические общественные дебаты на всех уровнях [7, S. 199]. Преодолевая традиционное противопоставление революции и реформ и связывая эти две политические стратегии с существующим демократическим государством, Р. Левенталь выступал за своего рода институционализированный социализм, который напоминал республиканские теории воинствующей демократии, пропагандируемые в послевоенные годы такими авторами как Дольф Штернбергер, Альфред Вебер и Уолтер Диркс [3, p. 74–113]. Однако оставалось неясным, каким образом оборонительное государственное принуждение могло бы политически и культурно примириться с массовой мобилизацией – особенно если бы массы выступили против демократического государства. Этот сценарий вполне мог осуществиться в 1960-х годах. Но формула Р. Левентала, казалось, подходила для периода экономического бума на Западе в 1950-е гг., когда демократический социализм приспособлялся к существующим политическим структурам и реформированному капитализму и когда все, казалось, заботились только об экономическом росте [14].

Описывая перспективы социалистического планирования на Востоке, Р. Левенталь настаивал на том, что курс на социализм в России вовсе не опровергает экономиче-

скую целесообразность этой модели. Советская проблема была, по сути, политической: диктаторская однопартийная система способствовала возникновению новой социальной иерархии, фактически новой классовой структуры. Предвосхищая аргументацию югославского коммуниста-диссидента Милована Джиласа, Р. Левенталь раскритиковал то, как элита бюрократов коммунистической партии присвоила себе социальные привилегии и превратила массы в полностью зависящими от нее во всем. В СССР не было партийной демократии: вместо этого «новый класс» осуществлял «монополию на знания», которая исключала какой-либо демократический контроль над процессом экономического планирования [7, S. 147, 157]. В национализации ключевых отраслей промышленности, установлении квот на производство и государственном регулировании не было ничего, по своей сути, недемократичного или даже неэкономичного; недемократичным оказался только процесс принятия политических решений. «Как мы уже говорили, – резюмировал Р. Левенталь, – Советский Союз экономически свободен в достижении цели планирования социально-экономического обеспечения. Теперь мы видим, что делает он это систематически политически несвободно» [7, S. 156].

Он завершил свою главу о советской плановой экономике разделом под названием «Трагедия русской революции»: первоначальные цели революции были достойными и благими, но средства их достижения, проявившиеся в 1920-е и 1930-е гг., сделали достижение этих целей невозможным. В соответствии с традицией НН, Р. Левенталь направил свою критику коммунизма конкретно на его сталинистский вариант. Но, отойдя от первоначальной концепции НН уже в середине 1930-х гг., он больше не рассматривал ленинскую модель элитного революционного авангарда как применимую к передовым промышленным и культурным условиям Запада. Трагедия русского народа научила демократических социалистов тому, что между социально-экономической целью социализма и его политической формой существует неразрывная связь. Очевидно, широко распространенное мнение о том, что социалисты могут выбирать между диктаторской и либеральной формами социализма по соображениям целесообразности – это иллюзия. Именно потому, что современные технологии и организация производства имеют тенденцию к формированию новой иерархии, решение о том, превратится ли эта иерархия в новый доминирующий класс или по своей функции будет подчинена потребностям трудящихся масс, зависит от наличия эффективного демократического контроля. В эпоху иерархической организации производства, как доказывал Р. Левенталь, общество может быть социалистическим только в условиях демократии [7, S. 157–158].

Р. Левенталь не рассматривал большевизм как законного наследника европейской социалистической традиции или даже ее марксистской разновидности: орто-

доксальный марксизм-ленинизм был недемократичным, «русифицированным марксизмом» и, следовательно, как он считал, отклонением от нормы [7, S. 165]. В России отсутствовали Реформация, Просвещение, какие-либо традиции свободного мышления и какие-либо концепции прав человека и свободы личности. Таким образом, модель Советского государства и ход Русской революции не могли быть воспроизведены в Европе, поскольку это повлекло бы за собой отказ от гуманизма, прав личности, свободы мысли и других ценностей.

Советский коммунизм означал бы культурную катастрофу и даже «варварство» для Европы. Единственным вариантом, который соответствовал европейской цивилизации, был демократический социализм. Оставляя в стороне подобные столкновения с культурным шовинизмом, Р. Левенталь описал демократическое социалистическое планирование как стремление к экономической эффективности по отношению к заданной цели, его целью было выровнять социальное игровое поле, установить равенство возможностей продвижения для всех. Капитализм, как он доказывал, всегда стремился ограничить возможности для личности, включая реализацию политической воли, и, по сути, демократию. Но любой другой путь, кроме демократии, уводит от социализма к некоей форме «тоталитарного окостенения», но при этом борьба за демократию, по Р. Левенталю, есть долгий и тяжелый процесс [7, S. 167, 180, 182, 193, 200]. В этих исследованиях о неудобных истинах демократического социализма Р. Левенталь во многом походил на Макса Вебера, который сказал, что в политике нет быстрых и легких решений, есть только «медленное, мощное сверление твердых досок, со смесью страсти и чувства меры» [18, S. 32].

Военная и послевоенная экономика Англии доказали, что управляемый государством план производства и социальных услуг не обязательно должен следовать модели коммунизма [7, S. 209]. В отличие от теорий, развивавшихся примерно в то же время среди немецких интеллектуалов-беженцев и Франкфуртской школы, Р. Левенталь утверждал, что тенденция к тоталитарной политической структуре не нашла своей необходимой основы в общем развитии средств технического и административного господства. Его вера в рационально-демократический контроль превзошла любые пессимистические наблюдения о диалектике просвещения: даже типичные характеристики тоталитарных государств, такие как направляемая государством пропаганда и обширные сети слежки, могли быть подчинены демократической воле масс.

Выбор между альтернативами переходного периода (послевоенный период), по Р. Левенталю, это выбор между путем к социалистической цели и в тоталитарный тупик мировой истории [7, S. 214]. И снова мы видим

очередную итерацию логики противопоставления социализма варварству Р. Люксембург. Р. Левенталь явно следовал ее взглядам: «она была единственным человеком в революционном рабочем движении, который обладал как теоретическими возможностями, так и моральным авторитетом, чтобы предотвратить господство в международном социализме диктатуры партии большевиков» [7, S. 224–225]. Концептуальные идеи Р. Левенталья синтезировали интеллектуальную эволюцию Нового начала в 1930-е гг. с широко распространенным после Второй мировой войны убеждением, что капитализм «станцевал свой последний вальс». Демократические социалисты, как советовал Р. Левенталь, должны занять примирительную позицию, которая понравилась бы самым широким слоям населения. Партия демократического социализма должна была, как он утверждал, постараться максимально преодолеть классовый конфликт [6].

Говоря о перестройке СДПГ на низовом уровне, Вальдемар фон Кноринген выразил надежду, что книга Р. Левенталья может помочь «новой интеллектуальной ориентации нашего функционерского корпуса» [11, S. 336] и стать важной вехой в развитии Нового начала, которая может служить руководством к действию для социалистов в послевоенной Германии. Однако другие участники НН и марксисты в целом не разделяли целиком идеи Р. Левенталья, в частности, его критику Советского Союза. Несмотря на достоинства своей политико-философской книги, Р. Левенталь не стал ведущим партийным теоретиком или интеллектуальным светилом, как его бывшие товарищи по НН. Вместо этого он пустил корни в Англии и начал работать корреспондентом лондонских газет «Обсервер» и «Рейтер». Его журналистская работа иногда выливалась в более абстрактные размышления о направлении социализма и мировой политике: он регулярно публиковался в социал-демократическом теоретическом журнале «Новое общество» и поддерживаемых США периодических изданиях, таких как «Месяц» и «Проблемы коммунизма». В 1950-е гг. он выступал главным образом как один из ведущих западных экспертов по советскому вопросу [2, p. 398–425].

Секретная речь Н.С. Хрущева на XX съезде партии в 1956 г. на фоне венгерских событий дали снова повод Р. Левенталю углубиться в свою теорию тоталитаризма [9; 10]. Существенно пересматривая заявления, сделанные им семью годами ранее, он отверг перспективу демократической социалистической Европы как «третьей силы» между капиталистическим и коммунистическим блоками. К этому его подтолкнула речь Н.С. Хрущева, поскольку Р. Левенталь считал СССР неспособной к политическому реформированию системой, поэтому стал утверждать, что европейские социалисты должны стать частью системы западной демократии [13, S. 90]. Исчезла критика капитализма и революционного социализма, которая характеризовала первоначальную направлен-

ность интеллектуального движения НН; на ее место пришел прагматичный антикоммунизм, соответствующий реальности холодной войны, заключавшейся в том, что разделенная Германия больше не могла рассчитывать на независимое выступление на мировой и даже континентальной арене. Р. Левенталь принял свое место и место либерального социализма в западном демократическом капиталистическом лагере. В том же году он опубликовал статью в официальном теоретическом журнале СДПГ «Новое общество», которая называлась «Социализм без утопии». Первоначальный импульс для европейского социализма, писал он, «заключался в преодолении экзистенциальной незащищенности и безличной зависимости, в которые ввергло трудящихся наступление современной капиталистической промышленности». Далее он писал: «Новый коллективный дом для отчужденных масс перерос в солидарность социалистического рабочего движения». Но социалисты потерпели такую же неудачу, как и консерваторы, в решении основных проблем капитализма, и эта неудача стала очевидной только после экономической катастрофы 1929 г. Однако социалистическое движение после 1945 г. не должно «экспериментировать» с какими-либо новомодными утопическими решениями [8, S. 51]. Р. Левенталь считал, что капитализм за счет повышения производительности труда и новых банковских технологий уже создал условия для возникновения государства всеобщего благосостояния. Вторя Эдуарду Бернштейну, он утверждал, что капитализм сам по себе создал объективные условия, необходимые для экономического процветания и освобождения масс от материальных лишений; все, что оставалось – это «чистый вопрос политической власти», на который скандинавские и британские социалисты частично ответили. Социализм должен «раз и навсегда отождествиться с целью обеспечения полной занятости и государства всеобщего благосостояния» [8, S. 52].

Политические и философские взгляды Р. Левенталья, в целом, характерны для многих немецких марксистов, переживших период революционной романтики времен Веймарской республики и разочарование социалистическим движением, которое так и не стало к 1933 г. единым. Для Р. Левенталья, как и для многих немецких левых его поколения, приход к власти НСДАП был результатом провала демократии, но не марксизма, в котором они черпали объяснение великой трагедии Германии. Однако размышления над опытом политической борьбы с фашизмом подтолкнули Р. Левенталья к выводу, что, вопреки учению К. Маркса, развитие общества не детерминировано. В этой связи и Советский Союз также не рассматривается им в качестве результата неких неизбежных исторических закономерностей.

Р. Левенталь не стал институционалистом несмотря на то, что он рассматривал институты в качестве главных «драйверов» социально-экономического развития, что

особенно видно по его поздним работам, где он доказывает позитивную роль новых банковских технологий в эволюции западного капитализма. Однако, считая, что социалисты (т.е. европейские социал-демократы, а также английские лейбористы) и консерваторы не смогли найти правильных решений для стабилизации капиталистической системы, что привело к Великой депрессии, Р. Левенталь тем самым признал ограниченность влияния общественных институтов на экономику. Но в то же время он верил, что в послевоенной Европе социалисты найдут выход из сложившейся ситуации и построят государство всеобщего благосостояния.

Отказ от революции в пользу эволюции был у Р. Левенталя вызван в немалой степени анализом опыта СССР (сталинизм у многих левых на Западе вызывал резкую критику), так и анализом процессов в экономике Великобритании 1940-х гг., когда стало очевидно, что государство в состоянии в условиях капитализма решать многие важные социальные задачи. В то же время Р. Левенталь продолжал считать капитализм порочной системой, выводя из него фашизм как одну из форм эксплуатации человека человеком, и в этом смысле он в большей степени консолидируется с советским марксизмом. Но в то же

время, говоря о капиталистической природе фашизма, Р. Левенталь тем самым утверждает, что возможны разные вариации капитализма, что определяется политикой государства и уровнем развития культуры, поэтому он близок к ранним институционалистам и германской исторической школе.

Р. Левенталь отрицал возможность строительства в России эффективного социализма, потому что здесь исторически не сложилось гуманистическое мировоззрение, в рамках которого складывался западный капитализм. Но по этому поводу с ним можно поспорить. С идеями гуманизма, как и с идеями Просвещения, российское общество ознакомилось достаточно хорошо еще в XVIII столетии в рамках процесса догоняющего развития в областях культуры, науки и образования. Однако возникает вопрос, насколько это заимствование позволяло российскому обществу совершить успешный переход к социалистической модели общественного устройства. Следует отметить, что влияние тех или иных культурных норм на экономическое развитие в работах Р. Левенталя и других неомарксистов не рассматривалось, поскольку выходило за рамки их исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Левенталь Р. Хрущев и мировой коммунизм. М.: Прогресс, 1964. 198 с.
2. Engerman D.C. Know Your Enemy: The Rise and Fall of America's Soviet Experts. Oxford; New York: Oxford University Press, 2009. 480 p.
3. Forner S.A. German Intellectuals and the Challenge of Democratic Renewal. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 383 p.
4. Greenberg U. The Weimar Century: German Émigrés and the Ideological Foundations of the Cold War. Princeton: Princeton University Press, 2015. 288 p.
5. Kelsen H. Das Problem der Souveränität
6. und die Theorie des Völkerrechts. Beitrag zu einer reinen Rechtslehre. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), 1928. 332 S.
7. Kirchheimer O. The Transformation of Western European Party Systems in LaPalombara // Political Parties and Political Development. Princeton: Princeton University press, 1966. P. 177–200.
8. Löwenthal R. Jenseits des Kapitalismus. Ein Beitrag zur sozialistischen Neuorientierung. Nuremberg: Nest-Verlag, 1946. 351 S.
9. Löwenthal R. Sozialismus ohne Utopie // Die Neue Gesellschaft. 1954. Vol. 1. No. 2. P. 50–59.
10. Löwenthal R. Revolution over Eastern Europe // Problems of Communism. 1956. Vol. 5. No. 6. P. 4–9.
11. Löwenthal R. Die Hölle auf Erden. Despotie im zwanzigsten Jahrhundert // Der Monat. 1957. Vol. 9. No. 105. S. 3–8.
12. Mehringer H. Waldemar von Knoeringen – Eine politische Biographie. Der Weg vom revolutionären Sozialismus zur sozialen Demokratie. Munich; New York: Saur, 1989. 529 S.
13. Meinecke F. The German Catastrophe: Reflections
14. and Recollections. Boston: Beacon, 1963. 121 p.
15. Reuter E. Ein Leben für die Freiheit: eine politische Biographie. Munich: Kindler, 1957. 758 S.
16. Schildt A. Moderne Zeiten. Freizeit, Massenmedien und «Zeitgeist» in der Bundesrepublik der 50er Jahre. Hamburg: Christians, 1995. 733 S.
17. Schmeitzner M. Eine totalitäre Revolution? Richard Löwenthal und die Weltanschauungsdiktaturen im 20. Jahrhundert. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, 2012. 50 S.
18. Schmitt C. The Concept of the Political. Chicago: University of
19. Chicago Press, 1996. 162 p.
20. Schmitt C. Political Theology: Four Chapters on the Concept of Sovereignty. Cambridge, MA: MIT Press, 1985. 70 p.
21. Weber M. «Politics as a Vocation». The Vocation Lectures / eds. David Owen and Tracy B. Strong, Trans. Rodney Livingstone. Indianapolis: Hackett, 2004. 176 p.

© Попов Григорий Германович (GGPopov2009@mail.ru), Вернер Виктор Геннадьевич (Wehrner85@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОВЛИЯНИЯ СВЕТСКИХ И ПРАВОСЛАВНЫХ НАЧАЛ В РОССИИ В ПЕРИОД ЭПОХИ ПРОСВЕЩЕНИЯ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Скопа Виталий Александрович

доктор исторических наук, профессор,
член-корреспондент российской академии
естествознания, Алтайский государственный
педагогический университет (г. Барнаул)
sverhtitan@rambler.ru

FEATURES OF THE MUTUAL INFLUENCE OF SECULAR AND ORTHODOX PRINCIPLES IN RUSSIA DURING THE ERA OF ENLIGHTENMENT: HISTORICAL ASPECT

V. Skopa

Summary: The article raises problematic aspects of the mutual influence of secular and Orthodox principles in the public life of Russia in the 18th century. The problem of mutual influence of secular and Orthodox principles is interdisciplinary in nature and is the subject of not only historical, but also cultural, political, and philosophical analysis. In the historical aspect, it is based on the problem of the relationship between the state and the church as a certain social institution. The main ideas propagated in Russia in the 18th century were ideas associated with the worldview ideas of enlightenment philosophers, thinkers for whom reason was the only authority. Subjecting previous experience to rational criticism, thinkers of modern times put forward various ontological and epistemological theories, which were based on the ideas of experimental natural science, criticism, monism, enlightened absolutism, universal equality, which in many ways went against religious dogmas.

Keywords: Enlightenment, Russian Empire, secularization, Orthodoxy, history.

Аннотация: В статье поднимаются проблемные аспекты взаимовлияния светских и православных начал в общественной жизни России XVIII века. Заявленная проблема носит междисциплинарный характер и является предметом не только исторического, но и культурологического, политологического и философского анализа. В историческом аспекте в основе лежит проблема взаимоотношений государства и церкви как определенного общественного института. Основными идеями, насаждаемыми в России в XVIII веке, были идеи, связанные с мировоззренческими представлениями философов-просветителей, мыслителей для которых единственным авторитетом являлся разум. Подвергая предшествующий опыт рациональной критике, мыслители нового времени выдвигали разнообразные онтологические и гносеологические теории, в основе которых лежали идеи экспериментального естествознания, критицизма, монизма, просвещенного абсолютизма, всеобщего равенства, что во многом шло в разрез религиозным догмам.

Ключевые слова: Просвещение, Российская империя, секуляризация, православие, история.

Развитие Российского государства неразрывно связано с многовековой историей Русской Православной церкви. Взаимоотношения государства и церкви пронизывали собой все основные сферы жизни страны: экономику и общественные отношения, политику, идеологию, культуру. Русская Православная церковь нередко брала на себя важную роль в формировании как внешней, так и внутренней государственной политики. Трудно переоценить ее роль и как фактора политической и социальной стабильности. Изучение вопроса взаимоотношений светской и духовной властей позволяет глубже понять процессы становления и развития государства, церковной организации и общества в целом.

Проблема взаимовлияния светских и православных начал носит междисциплинарный характер и является предметом не только исторического, но и культурологического, политологического, философского анализа [1, 2, 3, 7, 9, 15].

В историческом аспекте в основе лежит проблема взаимоотношений государства и церкви как определенного общественного института. Такое понимание проблемы в отечественной историографии, стоит заметить, сформировалось не сразу. Изначально история церкви рассматривалась самостоятельно от истории общества и государства. Со второй половины XIX века в рамках церковно-исторических исследований церковная история понималась как история церковной организации [6, 12]. Однако уже тогда отдельные периоды истории русской церкви соотносились с этапами истории гражданской, для периодизации которой главным критерием выступала специфика государственного строя, хотя для церковно-исторической науки этого периода в большинстве случаев было характерно слабое внимание к проблеме церковно-государственных взаимоотношений в силу научной, мировоззренческой и учебно-административной традиции разделять гражданскую и церковную историю [14]. Вместе с тем в преобладавшем направлении отечественной исторической мысли во второй половине XIX

века, в так называемой «государственно-юридической школе» русская православная церковь оценивалась как «инструмент» государственной политики, не игравший самостоятельной роли в процессе государственного строительства [12].

В советской исторической науке эта тема прежде всего в силу идеологических причин не получила должного внимания и, отчасти потому, что исторический материализм как теоретическая основа советских исторических исследований признавал лишь «относительную самостоятельность развития идеологии и опосредованную ее зависимость от социально-экономического базиса» [7].

Начиная с 90-х годов XX столетия православие занимает важное место в жизни российского общества. Активное сотрудничество РПЦ со всеми значимыми государственными институтами является сегодня неоспоримым фактом, что позволяет говорить о кардинальном изменении модели взаимодействия православной и светской культур в постсоветской России. Ввиду этого обстоятельства наблюдается повышенный интерес исследователей, работающих в различных отраслях гуманитарного знания, к вопросам, связанным с интерпретацией религиозного ренессанса в современной России [4, 10, 13].

Целью данной работы является осмысление особенностей взаимовлияния светских и православных начал в России в период эпохи просвещения в контексте исторического развития.

Основными идеями, насаждаемыми в России в XVIII веке, были идеи, связанные с мировоззренческими представлениями философов-просветителей, мыслителей для которых единственным авторитетом являлся разум. Подвергая предшествующий опыт рациональной критике, мыслители нового времени выдвигали разнообразные онтологические и гносеологические теории, в основе которых лежали идеи экспериментального естествознания, критицизма, монизма, просвещённого абсолютизма, всеобщего равенства [11].

Общей чертой научных воззрений XVIII века стали механицизм, деизм, атеизм, а также материалистические тенденции, наиболее ярко проявившиеся в философских воззрениях Д. Дидро [15]. В целом же, говоря о распространении западных философских идей, следует отметить, что в России существовали три основных течения, посредством которых в светской культуре поддерживались в XVIII веке идеи философов-просветителей: русское вольтерьянство, русский гуманизм и русское масонство. Общей чертой, характеризующей представленные течения, является присущий его приверженцам нигилизм в отношении христианского миропонимания.

Вторым обстоятельством, вызвавшим обособление церковного сознания в России XVIII века, являлся субъективный фактор, проявившийся в лице Петра I и последующих ему монархов. Известно, что в юности будущий единовластный правитель находился под мощным влиянием инородной культуры, которая основательно укоренилась в его сознании ввиду тесных контактов с проживавшими в России представителями западного мира. «Все интеллигенты Немецкой Слободы стали для Петра профессорами этого для него «западного университета» [8]. В дальнейшем представленное обстоятельство сыграло ключевую роль в трансформации укоренившейся модели государственно-церковного взаимодействия в России.

Коллективная форма управления протестантов церковными делами, известная Пётру ввиду его пребывания в Немецкой Слободе, была успешно внедрена им в 1721 году в русскую культуру. Вместо патриаршества по указу царя был образован Священный синод, посредством которого монархи стали управлять церковными делами. Это обстоятельство стало констатацией факта потери высшими церковными иерархами самостоятельности в государственной политической системе. Так в России был нарушен принцип византийской симфонии властей, что существенно подорвало авторитет духовенства. Стоит заметить, что царь-реформатор, несмотря на упразднение патриаршества, высоко оценивал роль Церкви в жизни российского общества, поэтому стремился заручиться одобрением своих реформ со стороны высших духовных чинов. Для этой цели он стал назначать на значимые церковные должности иерархов из Малороссии. «Петру казалось, что через этих церковных западников Русская Церковь перестанет быть ему тормозом в насаждении западного просвещения и западного типа реформ» [8]. В целом можно заметить, что изменение церковно-государственных отношений в начале XVIII века происходило на фоне обмирщения общественного сознания, правосознания эпохи. Последний патриарх XVII века так характеризовал этот процесс: «...московские люди и знатные, и простые, от злоглагольств люторских, кальвинских и прочих еретиков ... объюродили...» [14].

Распространение западных философских течений, воздействовавших на сознание высшего российского общества, всё больше и больше отдававшего предпочтение светскому образу жизни, при приемниках Петра приобрело двойственный характер. С одной стороны, в России охотно принимали идеи просвещения, выражающиеся в учёном рационализме, но в то же время уклад жизни российского общества во многом определялся традицией, связанной с православной верой русского народа. Указанная двойственность особенно явно проявилась в царствование Елизаветы Петровны: открытая для контактов с представителями иноземной культуры императрица одновременно была почитательницей рус-

ских традиций, что не вписывалось в чёткую мировоззренческую картину, выработанную философами эпохи Просвещения [11]. Ярким примером в этом отношении являются походы императрицы на богомолье в Троице-Сергиев монастырь, когда, устав от дороги, Елизавета развлекалась охотой и верховой ездой, а иногда возвращалась в Москву, где могла посещать балы. Отдохнув таким образом, шествие продолжалось с того самого места, где было окончено. Характерно, что один из приездов императрицы в Троице-Сергиев монастырь был отмечен чтением стихов и иллюминацией, сделано это было по предложению архимандрита Арсения, в чём прослеживается факт лояльного отношения к светским культурным традициям со стороны духовенства.

Ещё одним видным монархом, представляющим интерес в рамках заявленной проблемы, была Екатерина II. Страсть императрицы к познанию философии, истории была настолько сильна, что в эпоху её правления идеи западных философов получили небывалое ранее в России распространение [15]. Сочинения Вольтера в этот период не только ввозились из-за границы в великом множестве, но и издавались даже в провинции. Массовое распространение посредством печати идей философов-просветителей привело к тому, что «понимание человека, его природы, аксиологии в секулярной культуре послепетровской России было в значительной мере книжным по происхождению и элитарным по охвату» [15]. При таком отношении императрицы к западной философии ей всё же не удалось избежать двойственности своих предшественников: «Екатерина II принимала как принципы христианского равенства, так и соглашалась с идеями естественного равенства, но ее реальные шаги свидетельствовали о том, что она совершенно не способна была воспринять демократический смысл философии Просвещения» [14]. Несмотря на то, что императрица всеми силами стремилась улучшить общественные нравы посредством приобщения элиты к идеям просвещения, её личная жизнь, шедшая вразрез с высокими принципами христианской нравственности, свидетельствовала о формировании в России новой общественной проблемы.

Ввиду восприятия поведения монаршей особы в качестве эталона для подражания эта проблема выражалась в вопросе: отменяет ли традиционную мораль новая европейская философия? Очевидно, что, идея права на земное счастье, пропагандируемая в идеях философов-просветителей, беспрепятственно реализовывалась Екатериной II, низводя тем самым традиционные нормы православной культуры до уровня пережитков прошлого. Характерно в этом отношении замечание В.О. Ключевского: «Философский смех освобождал нашего вольтерянца от законов божеских и человеческих, эмансипировал его дух и плоть, делал его недоступным ни для каких страхов, кроме полицейского, нечувстви-

тельным ни к каким угрызениям, кроме физических...» [8].

Главным свидетельством просвещенческой продвинутой Екатерины II, как правило, называется созыв ею в 1767 г. комиссии по обсуждению нового Уложения и прилагаемый к этой акции «Наказ», документ правовой направленности, воплотивший достижения современной философско-политической мысли Европы. В основу «Наказа» легли заимствования из «Духа законов» Монтескьё, а также переложения статей Д. Дидро и Д'Аламбера из Энциклопедии. Екатерина II как раз и попыталась проводить реальную политику в соответствии с отдельными идеями просветительской доктрины [2, 5]. По всей видимости, именно идея Монтескьё о преимуществах участия народа в управлении повлияла на решение Екатерины II созвать представителей всех неподатных сословий для составления проекта нового Уложения.

При Екатерине II Россия сделала качественный рывок в своем культурном развитии. В это время на фоне повсеместной риторики этического свойства, отражавшей процесс глобальной морализации общественной жизни, лидерство получили гуманистические принципы, понятия чести и достоинства человека, что отражает огромную работу, проделанную обществом по своему совершенствованию. Екатерина II напрямую связала культурный уровень общества с его нравами. Резюмируя, можно отметить, что в первой половине XVIII века в России сложилась ситуация синкретической мировоззренческой неоднородности: элементы христианской культуры переплетались в сознании просвещённого общества с чуждыми православию понятиями просветительской философии. Таким образом, культура высшего сословия согласовывалась с новыми требованиями европейского просвещения в результате чего российские монархи и их окружение пришли к мысли, что христианский идеал святости возможно заменить идеалом служения, которому совершенно не препятствует стремление к удовольствию. В виду этого модель взаимодействия православной и светской культур России в первой половине XVIII века можно определить, как модель, построенную по принципу конвергенции. Исходя из представленной исторической и ситуации второй половины XVIII века, следует, что этот период стал для России переходным временем, когда идеи просветителей активно внедрялись в культуру высшего общества, вытесняя из сознания её носителей синкретическое мировоззрение.

Двойственность, проявляемая в поведении Екатерины II, свидетельствует уже не о её пристрастии к старым традициям, как это было в случае с Елизаветой, а о формальной необходимости. Симпатизируя идеям просвещения, императрица всё же не стремилась к отрыву народных масс от традиционного уклада жизни, связанного с православием, понимая, что всеобщее просвеще-

ние не позволит ей удержаться на троне. В соответствии с этим, модель взаимодействия православной и светской культур России формировалась в виду соблюдения интересов высшего сословия, которое, приобщаясь к идеям западной философии, стало рассматривать православные традиции как пережиток прошлого. В данных процессах происходила культурная ассимиляция, когда в жертву инородной культуре приносилась религия, но при этом сохранялось лояльное к ней отношение. В этом случае модель культурного взаимодействия между представителями православной и светской культур могла выстраиваться в соответствии с принципом компромисса или арбитража (нейтралитета). В крайнем своём проявлении частичная ассимиляция перерастала в полную и тогда модель взаимодействия приобретала враждебный характер. В данном контексте в отечественной историографии господствующей точкой зрения на Синодальный период взаимовлияний от отношений светского и православного является представление о нем как о времени существенного ограничения свободы церкви,

которая становится как бы «служанкой государства». Однако отдельные исследователи отмечают, что положение церкви как «государственного учреждения» имело и свои плюсы. Синодальный период – это время развития богословских знаний, церковной культуры и религиозной философии. На этом этапе наблюдался рост церковной организации, представлявшей собой внушительный организм. В целом Синодальный период – закономерный этап в развитии церковно-государственных отношений.

Таким образом, взаимодействия между православной и светской культурами в России XVIII века не имеет единообразного характера. Светская культура, проявившаяся в полной мере со времени единоличного воцарения Петра I, получила динамичное развитие, особенно в правление Елизаветы и Екатерины II. Православная же культура, статичная по своей сути, стала восприниматься высшим российским обществом как пережиток прошлого, чему способствовали идеи философов-просветителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грязнова Е.В. Диалектика светской и религиозной культуры: выбор и обоснование модели педагогических исследований // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. №1. – С. 301–304.
2. Доброхотов А.Л. Эпохи европейского нравственного самосознания // Этическая мысль. 2000. – С. 70–87.
3. Зеньковский В. В. История русской философии. Москва: Академический Проект, Раритет, 2001. – 880 с.
4. Иконникова Н.К. Механизмы межкультурного восприятия // Социологические исследования. 1995. №11. – С. 26–34.
5. Ионин Л.Г. Социология культуры: учебное пособие для вузов. Москва: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2004. – 427 с.
6. Карташев А.В. Очерки по истории русской церкви. Собр. соч. в 2-х – М., 1993.
7. Карташов А.В. История Русской Церкви. Москва: Издво Эксмо, 2004. – 912 с.
8. Ключевский В.О. Сочинения: в 9 т. Т. 9. Материалы разных лет. Москва: Мысль, 1990. – 525 с.
9. Колесин И.Д. Подходы к изучению социокультурных процессов // Социологические исследования. 1999. №1. – С. 134–138.
10. Лиштенан Ф.Д. Европейское Просвещение и цивилизация России: Русская церковь XVIII в. глазами западных наблюдателей: политические и философские аспекты. Москва: Наука, 2004 – С. 65–76.
11. Смилянская Е.Б. «Суеверия» и рационализм властей и подданных в России XVIII в. // Европейское Просвещение и цивилизация России. Москва: Наука, 2004. – С. 204–211.
12. Смолич И.К. История русской церкви. 1700-1917 гг. М., 1996. – 830 с.
13. Соловьев Э.Ю. Агония французского абсолютизма // Французское Просвещение и революция. М.: Наука, 1989. С. 15–74.
14. Чикова В.А. Взаимодействие светского и церковного начал в общественной жизни России в середине XVIII века // Научный диалог. 2015. №12 (48). – С. 400–411.
15. Щербатова И.Ф. Фактор философии в системе ценностей Екатерины II // История философии. 2016. №21. – С. 41–52.

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

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СЕМЕЙНЫЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ В КАЗАНСКОЙ ГУБЕРНИИ В XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ (НА ОСНОВЕ АРХИВНЫХ МАТЕРИАЛОВ)

Шабалина Серафима Сергеевна

ФГАОУ ВО Елабужский институт (филиал) Казанского
федерального университета
simaguard@yandex.ru

FAMILY RELATIONS IN THE KAZAN PROVINCE IN THE XIX – EARLY XX CENTURIES (BASED ON ARCHIVAL MATERIALS)

S. Shabalina

Summary: The article deals with an urgent problem – the problem of building family relationships. The history of the formation and transformation of the institution of the family is a problem that requires in-depth analysis. The family is the most important unit of society. Today, there are a number of problems that have arisen due to the changing role of the family in the life of modern society, there has been a change in values. The purpose of the state policy in the field of education is to make an installation on the formation of values of reference points. This should change the current situation in the future. However, without studying the history, the process of transformation of family relations, it will be impossible to objectively approach the study of this issue. That is why this article is an attempt to look at family relationships and their transformation using the example of the Kazan province. The evolution of the role of the family in the XIX – early XX centuries will allow an objective look at the problem from the perspective of modernity and will make a significant contribution to the study of the institution of the family. The purpose of the study is to study the archival materials of the Kazan province in order to study the institution of the family in the period of the XIX – early XX centuries. Research methods: analysis of historical literature; comparative method; selective method. Scope of the results: the research material can be used for a more in-depth study of the evolution of the institution of the family, as well as in the process of a comprehensive study of the history of the Kazan province.

Keywords: Kazan province, Russian Empire, family relations, family institute, Kazan, XIX century, XX century, marital and family relations.

Аннотация: В статье рассматривается актуальная проблема – проблема построения семейных взаимоотношений. История становления и трансформация института семьи – проблема, требующая глубокого анализа. Семья является важнейшей ячейкой общества. Сегодня существует ряд проблем, которые возникли из-за изменения роли семьи в жизни современного общества, произошла смена ценностей. Цель государственной политики в сфере образования – сделать установку на формирование ценностей ориентиров. Это должно в будущем изменить сложившееся сегодня положение. Однако без изучения истории, процесса трансформации семейных отношений невозможно будет объективно подойти к изучению данного вопроса. Именно поэтому данная статья – это попытка взглянуть на семейные взаимоотношения и их трансформацию на примере Казанской губернии. Эволюция роли семьи XIX – начале XX веков позволит объективно взглянуть на проблему с позиции современности и внесет весомый вклад в изучения института семьи. Целью исследования является изучение архивных материалов Казанской губернии с целью изучения института семьи в период XIX – начала XX веков. Методы исследования: анализ исторической литературы; сравнительно-сопоставительный метод; выборочный метод. Область применения результатов: материал исследования может быть использован для более глубокого изучения эволюции института семьи, а также в процессе комплексного изучения истории Казанской губернии.

Ключевые слова: Казанская губерния, Российская империя, семейные взаимоотношения, семейный институт, Казань, XIX век, XX век, брачно-семейные отношения.

Введение

Актуальность изучения семейных взаимоотношений обусловлена тем, что семья всегда была главной ячейкой общества. В семье осуществлялась социализация личности, формировалось мировоззрение человека. Семья и правовое регулирование семейных отношений всегда были в центре внимания общественности и государства. Следовательно, институт семьи важен не только для каждого отдельного человека, но и для общества в целом.

На сегодняшний день наблюдается тенденция к изменению роли семьи в жизни современного общества, меняются ценностные ориентиры молодежи. В связи с этим в Российской Федерации возникло ряд проблем: снижение рождаемости, большое количество разводов, разрушение моральных ценностей. Именно поэтому современная государственная политика направлена на то, что в приоритете становится воспитание личности, обладающей такими качествами, как патриотизм, гражданская идентичность, уважение к людям, готовность отстаивать интересы государства и т.д. В соответствии с этим, важной темой для исследования становится тема

семейных взаимоотношений не только в стране в целом, но и в отдельных ее регионах. Рассмотрение эволюции семейного института позволит глубже понять эту проблему и выстроить наиболее эффективную траекторию для развития семейных взаимоотношений в будущем. Исторический аспект изучения указанной проблематики заслуживает пристального внимания, в виду необходимости комплексного изучения семейных отношений.

Данное исследование посвящено изучению института семьи в Казанской губернии в XIX – начале XX веков. Изучение архивных материалов позволило взглянуть на проблему с новой стороны и глубже изучить эволюцию семьи в переходный период истории, когда полностью менялись все сферы общественной жизни.

Целью исследования является изучение архивных материалов Казанской губернии с целью изучения института семьи в период XIX – начала XX веков.

Для полного изучения данной темы были использованы такие методы, как анализ исторической литературы в аспекте изучаемой проблемы; сравнительно-сопоставительный метод, который позволил проанализировать архивные материалы и дал возможность изучить их в комплексности; выборочный метод исследования был использован для более детального изучения семейных отношений, сложившихся в Казанской губернии в XIX – начале XX веков.

Проблема семейных отношений находилась под пристальным вниманием исследователей всегда, при этом ученые посвящали свои работы различным аспектам изучения брачно-семейных отношений. Для данного исследования огромную роль играли труды таких ученых, как Т.В. Бессоновой, Д.В. Волкова, Р.Р. Исхакова, Е.А. Кваша, Г.Б. Сайфудиновой.

Основные результаты

В Казанской губернии в тесном взаимодействии про-

живали русские и татарские семьи. Принятые в таких семьях нормы и устои отличались между собой. Кроме того, в городах проживали различные социальные классы (сословия), в каждом из которых также были собственные семейные законы.

В городах XIX века большую часть населения составляли мещане. Также было много ремесленников и купцов. Если останавливаться на г. Казань и других городах губернии, то показатели будут следующими (для удобства разместим их в виде таблицы 1).

Показатели свидетельствуют о том, что в 1860-х годах практически половину населения Казанской губернии составляли мещане. Пополнялось количество мещан в городе преимущественно за счет деревень. Многие семьи, приехавшие в город на заработок, не могли себе позволить жить в квартире, потому что это было дорого, поэтому брали жилье внаем (комнаты или даже так называемые «углы»). Так, в одной комнате могло проживать сразу несколько семей. В городе Казань в одном строении проживал в среднем 31 человек¹. При этом занимали эти люди всего две-три квартиры. В отчете Казанской городской управы за 1890 год сказано: «Особенность таких квартир заключалась в том, что содержанием одной, двух комнат отдаются помесячно, с платой от рубля и дороже, внаймы семейным жильцам углы, т.е. места, на которых помещаются кровать и остальной скраб семьи. Таким образом, в одной комнате, иногда, впрочем, разгороженной на отдельные клетушки, помещаются несколько семей»².

Мещане в Казанской губернии преимущественно принадлежали к русским или татарам, однако на законодательном уровне разделений мещанства по национальному признаку не предусматривалось. Тем не менее, в организации семейных взаимоотношений эти национальности сильно различались. Изучение особенностей семейной жизни позволяет глубже изучить особенности формирования мировоззрения и установок народа.

Таблица 1.

Мещане в составе населения Казанской губернии.

| Города | 1861 г. | | | 1897 г. | | | Динамика численности городского населения в % | Динамика численности мещан в городах в % |
|------------------------|---------------|------------------|--|---------------|------------------|--|---|--|
| | Все население | Мещане и цеховые | % мещан и цеховых в составе населения города | Все население | Мещане и цеховые | % мещан и цеховых в составе населения города | | |
| Казань | 59409 | 27863 | 46,9 | 129959 | 40053 | 30,8 | 118,8 | 43,7 |
| Прочие города губернии | 45158 | 25350 | 56,1 | 55627 | 22062 | 39,7 | 23,2 | -13,0 |

1 Города России в 1904 году. СПб., 1906. С. 174.

2 Отчет Казанской городской управы за 1890 год. Казань, 1891. С. 501.

Семейный список казанского татаро-мещанского общества рекрутского участка многорабочих, который был составлен в 1855 году включает в себя информацию о 79 татарских мещанских семьях. Общее количество человек в этих семьях – 785³. Следовательно, получается, что в одной семье было в среднем по десять человек.

В исследовании Т.В. Бессоновой приведены показатели количества детей в татарских семьях, где живы оба родителя⁴. Всего в статье анализируется 153 такие семьи.

24% семейных рассмотренных пар были бездетные, однако такие показатели были на момент проведения исследования, поэтому можно предположить, что только заключившие брак супруги еще не успели родить первенца. В тоже время не стоит забывать, что детская смертность в тот период была огромной: в России в 1901 году доля умерших в возрасте до 1 года составляла 40,5% от числа родившихся⁵.

Количество детей и процентное соотношение семей было следующим:

- один ребенок был в 21,5% семьях;
- двое детей в 22% семьях;
- трое детей в 13,7% семьях;
- четверо детей 7,2%;
- пять и более детей в 11,6% семей.

В одной из изученных семей было 8 детей, причем разница между старшим и младшим ребенком составляла 28 лет.

Интересным фактом, который подмечает в своем исследовании Т.В. Бессонова, является то, что в некоторых семьях были достаточно взрослые дети при молодой супруге, что позволяет предположить, что часть мужчин женилась второй раз⁶.

У русского населения Казанской губернии показатели рождаемости были гораздо выше, чем у татарского. Это Д.В. Волков объясняет тем, что до начала XX века очень многие русские рано вступали в брачные отношения⁷. В XX веке эти показатели снизились, так как минимальный возраст, позволяющий вступить в брак, был повышен.

Как русские, так и татарские семьи имели определенные нормы и правила поведения, принятые внутри семьи. Долгое время большие семьи, куда входило несколько поколений, считались более состоятельными

и успешными. При этом жить в таких семьях было не просто: все должны были беспрекословно подчиняться главе семьи. Однако с новшествами и изменениями общественного мировоззрения изменяются и взгляды молодежи на совместное проживание. Во второй половине XIX века увеличилось количество бытовых скандалов, и наметилась тенденция разделения больших семей на более мелкие.

Таким образом, во второй половине XIX века количество человек, проживающих в одной семье, снижается. Долгое время было принято, что молодые люди проживали совместно с родителями жениха, однако постепенно намечается тенденция создания нуклеарных семей.

Такое отделение молодых семей от родителей высвободило время и позволило осваивать вновь создавшимся семьям новые виды заработка. Из деревень Казанской губернии семьи перебирались преимущественно в города, что стало приводить к разложению традиционных семейных отношений.

В Казанской губернии XIX века сложился патриархальный уклад: главой семьи, принимающей все решения, был мужчина. Социальные изменения, а также изменения в политической и экономической жизни, происходившие во второй половине XIX – начале XX веков, позволили несколько изменить такой общественный уклад.

До этого периода, когда семьи были большими, все решения принимал старейший мужчина. Но постепенно за счет смены общественных взглядов фиксируются случаи неповиновения младших членов семьи.

В отношениях малых семей, в которые входят только родители и дети, патриархальные отношения стали трансформироваться в демократические. Особенно ярко этот процесс шел в русских семьях.

В период XIX – XX веков женщины проходят эволюцию от бесправной и беспрекословно подчиняющейся сначала родителям, потом мужу девушки, до самостоятельной женщины, принимающей собственные решения. Женщина наравне с мужчиной начинает работать, вносит свой вклад в семью, поэтому также получает право решения семейных вопросов. В этот период женщины перестают терпеть и даже подают жалобы в суд на своих мужей за жестокое обращение.

3 НА РТ, ф. 570, оп. 1, д. 29.

4 Бессонова Т.В. Татарская мещанская семья Казани в середине XIX в. [Электронный ресурс] // Гасырлар авазы – Эхо веков. 2011. №1/2. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tatarskaya-meschanskaya-semya-kazani-v-seredine-xix-v>

5 Кваша Е.А. Младенческая смертность в России в XX веке // Социологические исследования. 2003. №6.

6 Бессонова Т.В. Татарская мещанская семья Казани в середине XIX в. [Электронный ресурс] // Гасырлар авазы – Эхо веков. 2011. №1/2. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tatarskaya-meschanskaya-semya-kazani-v-seredine-xix-v>

7 Волков Д.В. Общественная жизнь крестьянства Казанской губернии: 1860-е - 1917 гг.: диссертация. Казань, 2012. С. 130.

Так, женщины во второй половине XIX века получили право не только на образование, но и на участие в общественной жизни, а также на право голоса в решении семейных вопросов. Отмечены даже случаи, когда женщины посвящали себя науке, полностью отказываясь от семейных уз.

Во второй половине XIX века разрушается стереотип о том, что браки заключаются богом и не подлежат разрыву. У русских казанцев разрушение стереотипа нерасторжимости брака шло быстрее, чем у татар-мусульман. Стали распространены случаи сожительства без государственной регистрации брачных отношений.

Во все времена в семейных отношениях важное место занимали вопросы воспитания. Долгое время о том, как правильно воспитывать ребенка и как следует выстраивать взаимоотношения в семье, регулировал «Домострой». Однако этот монументальный свод правил в XIX веке утратил свою значимость.

С ростом феминистических настроений среди женского населения Казанской губернии начинают продвигаться новые ценности воспитания. Особенно наглядно это видно при изучении публицистики. В журнале для женщин «Дамский мир» сказано об особенностях обособленного воспитания (то есть, когда девочки получают воспитание и образование отдельно от мальчиков): «Ярким примером вреда обособленного воспитания могут служить закрытые женские учебные заведения, из которых выходят девушки, похожие на тепличные цветы, которые вянут на свежем воздухе. Нужна тяжелая душевная ломка, чтобы приспособить такую девушку к суровой жизни, и можно только пожелать, чтобы возможно скорее исчезло такое воспитание.

Женщина должна быть равной с мужчиной. Это – азбучная истина, трюизм.

Но мы должны с пеленок внушать эту истину и ей, и будущему мужчине, чтобы они свыклись с ней, как с одеждой, как с воздухом»⁸.

Мусульманским семьям гораздо дольше, чем крестьянским была присуща приверженность традиционных взглядов на семейное воспитание. Именно поэтому татарские школы для девочек появились гораздо позже, чем русские.

Мусульмане высоко ценили семейные отношения. Перепись населения Казанской губернии 1897 года свидетельствует о том, что практически все женщины и мужчины вступали в брак. К семидесятилетнему возрасту только 3,6% женщин и 1,7% мужчин никогда состояли в браке⁹. Отсутствие семьи: мужа, жены, детей в обществе осуждалось.

Религиозные традиции в семьях всегда были на первом месте и обеспечивали сохранение национальной идентичности. Жениться и выходить замуж было принято только за представителей своей национальности. Это, с точки зрения Г.Б. Сайфутдиновой, «предотвращало культурную ассимиляцию и русификацию татар»¹⁰.

Одним из обязательных условий вступления в брак, согласно государственному законодательству XIX века, у крещенных было церковное венчание. У мусульман такую же функцию выполнял никах. Это позволяло признать брак легитимным¹¹.

Законом разрешалось вступать в брак повторно, если прежний супруг умер или пара приняла решение о разводе. Однако должно было пройти не менее 6 недель после окончания предыдущего брака. Если муж умирал, то женщина старалась выйти замуж повторно, потому что мужчина был кормильцем семьи и мог вести хозяйство. Новый муж обладал правом признать детей жены от первого брака или отказаться от них. Если он принимал решение об отказе от детей, то они оставались жить у родственников, а их мать теряла все права на собственность первого мужа, которая должна была передаваться детям по достижению ими совершеннолетнего возраста¹².

Только в XX веке после принятия в стране новых законов о семье и браке меняются представления населения о социальной структуре семьи.

Заключение

Семейные отношения всегда находились под пристальным вниманием государства и общественности. Современная политика страны направлена на укрепление семейных ценностей (например, 2024 год Указом Президента РФ был объявлен годом семьи). Это подчеркивает актуальность данной работы.

8 Дамский мир. 1916. №19. С. 3.

9 Атлас «Тартарика». История татарских народов Евразии. М.: Издательско-Продюсерский Центр «Дизайн. Информация. Картография», 2006. С. 802.

10 Сайфутдинова Г.Б. Семья у татар конца XIX - начала XXI века [Электронный ресурс] // Вестник Казанского государственного энергетического университета. 2010. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/semya-u-tatar-kontsa-hih-nachala-hhi-veka>

11 Исхаков Р.Р. Семейные отношения и семейное право кряшен (крещёных татар) волго-уральского региона в XIX – начале XX в. // Ученые записки казанского университета. Том 157, кн. 3. Гуманитарные науки. 2015. С. 233.

12 НА ЧГИГН. Отд. I. Фонд Н.В. Никольского. Д. 310. Л. 21–28.

Анализ взаимоотношений в семьях Казанской губернии XIX – начала XX веков в рамках данного исследования проводился на основе изучения архивных материалов, а также работ, посвященных изучению различных аспектов брачно-семейных отношений. Такой подход позволяет рассмотреть институт семьи во всех его проявлениях в целостности и описать трансформационные процессы, которые происходили в это время в обществе.

В Казанской губернии XIX века проживали представители разных сословий, большая часть населения приходилась на мещан. Кроме того, в тесном взаимодействии находились представители двух национальностей: русские и татары. Построение семейной политики представителей мусульман и христиан несколько отличались. В исследовании были изучены как татарские, так и русские семьи.

В городах семьи, которые не обладали достаточным достатком, жили преимущественно в съемных квартирах. Некоторые семьи могли позволить себе снимать только «углы». В домах, которые отдавали в наем, в од-

ной комнате могло проживать несколько семей.

Анализ архивных материалов показал, что рождаемость была выше в русских семьях. Эволюция взаимоотношений в семьях с XIX века до XX века проходит путь от патриархального взаимодействия между представителями семьи, где все решения принимает старший в семье мужчина, до демократических, когда женщина наравне с мужчиной принимает все решения, касающиеся общей семьи.

Если в начале XIX века одна семья включала в себя представителей нескольких поколений, то во второй половине XIX века наметилась тенденция обособления молодых семей от родителей.

Таким образом, в период XIX – начала XX веков произошли кардинальные изменения в семейных отношениях. Это коснулось и самого подхода к воспитанию подрастающего поколения. В целом, следует подчеркнуть, что религиозные традиции в татарских семьях были крепче, чем в русских.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атлас «Тартарика». История татарских народов Евразии. М.: Издательско-Продюсерский Центр «Дизайн. Информация. Картография», 2006. С. 802.
2. Бессонова Т.В. Татарская мещанская семья Казани в середине XIX в. [Электронный ресурс] // Гасырлар авазы – Эхо веков. 2011. №1/2. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tatarskaya-meschanskaya-semya-kazani-v-seredine-xix-v>
3. Волков Д.В. Общественная жизнь крестьянства Казанской губернии: 1860-е - 1917 гг.: диссертация. Казань, 2012. 278 с.
4. Города России в 1904 году. СПб., 1906. С. 174.
5. Дамский мир. 1916. №19. С. 3.
6. Исхаков Р.Р. Семейные отношения и семейное право кряшен (крещёных татар) волго-уральского региона в XIX – начале XX в. // Ученые записки казанского университета. Том 157, кн. 3. Гуманитарные науки. 2015. С. 230-239.
7. Казанская губерния. СПб., 1904. Т. 14. С. 258-259.
8. Кваша Е.А. Младенческая смертность в России в XX веке // Социологические исследования. 2003. №6.
9. НА РТ, ф. 570, оп. 1, д. 29.
10. НА ЧГИГН. Отд. I. Фонд Н.В. Никольского. Д. 310. Л. 21–28.
11. Отчет Казанской городской управы за 1890 год. Казань, 1891. С. 501.
12. Сайфудинова Г.Б. Семья у татар конца XIX - начала XXI века [Электронный ресурс] // Вестник Казанского государственного энергетического университета. 2010. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/semya-u-tatar-kontsa-hih-nachala-hhi-veka>

© Шабалина Серафима Сергеевна (simaguard@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОГДА БЫЛО ПРИНЯТО РЕШЕНИЕ О ПОДАЧЕ ПЕТИЦИИ «СОБРАНИЕМ РУССКИХ ФАБРИЧНО-ЗАВОДСКИХ РАБОЧИХ»

ON THE CHRONOLOGY OF THE DECISION TO SUBMIT A PETITION BY THE ASSEMBLY OF RUSSIAN FACTORY AND MILL WORKERS

Yu. Shtengel

Summary: The publication analyzes the discovered memoirs of A.E. Karelin and A.S. Semenov, prominent leaders of Gaponov's Assembly. These memoirs allow us to clarify the chronology of key events that preceded the events of January 9. The leadership of Gapon's organization did not seek to escalate the conflict until the end of unsuccessful negotiations with the authorities. Based on the memoirs, it is shown that the key decisions to start a strike at the Putilov Works and to submit a petition were made at a previously unknown meeting of the leaders of the Assembly on January 2, 1905.

Keywords: Gapon, Memoirs, Bloody Sunday, Revolution of 1905, Assembly of the Russian Factory and Mill Workers.

Штенгель Юрий Эдуардович

*Аспирант, Европейский университет
в Санкт-Петербурге
yshtengel@eu.spb.ru*

Аннотация: В публикации анализируются обнаруженные воспоминания видных руководителей гапоновского «Собрания» А.Е. Карелина и А.С. Семенова. Они позволяют уточнить хронологию важнейших событий, предшествовавших событиям 9 января. До окончания неудачных переговоров с властями руководство гапоновской организации не стремилось к эскалации конфликта. На основании воспоминаний показано, что ключевые решения о начале забастовки на Путиловском заводе и подаче петиции были приняты на неизвестном ранее совещании руководителей «Собрания» 2 января 1905 г.

Ключевые слова: Гапон, воспоминания, Кровавое воскресенье, революция 1905 г., Собрание русских фабрично-заводских рабочих.

Одним из ключевых эпизодов революции 1905–1907 гг. является стачка на Путиловском заводе, которая привела в итоге к событиям 9 января. В историографии сложилось общее мнение, что решение о подаче петиции в поддержку требований рабочих было принято на совещании активистов гапоновского «Собрания» 27 декабря 1904 г. [1, с. 70–71], [2, р. 149–150], [3, с. 72–73], [4, с. 155–156]. Эта версия опирается на опубликованные воспоминания ближайших сподвижников Г.А. Гапона: А.Е. Карелина [5, с. 111] и Н.М. Варнашева [6, с. 202]. Однако она содержит очевидные противоречия и нуждается в корректировке.

В декабре 1904 г. по Путиловскому заводу стали распространяться слухи, что мастером А. Тетявкиным уволены четверо рабочих. На самом деле уволен был только один рабочий, а другой был представлен к увольнению за прогул [7, с. 468]. Пострадавшие обратились за помощью в Нарвский отдел «Собрания», членами которого состояли. Г.А. Гапон поручил главе ревизионной комиссии Нарвского отдела организации В.А. Иноземцеву разобрататься в обстоятельствах увольнений.

На собрании гапоновцев 27 декабря 1904 г. на Васильевском острове председательствовавший В.А. Иноземцев доложил, что администрация действовала незаконно. В результате обсуждения было принято решение послать три депутации: к градоначальнику, старшему

фабричному инспектору С.П. Чижову и администрации Путиловского завода с требованиями принять рабочих обратно и уволить мастера А. Тетявкина, на которого возлагали ответственность за произошедшее.

В заключительном пункте принятой на собрании резолюции говорилось, что «если же это законное и отвечающее справедливости требование не будет принято во внимание, то заявить правительственной администрации, что за дальнейшее спокойное течение жизни среди петербургских рабочих собрание не ручается». Рабочими также обсуждалась возможность забастовки в случае отклонения требований. Резолюция и описание заседания были опубликованы в газетах «Русь» [8] и «Русская газета» [9]. Следующее совещание, где планировалось обсудить результаты обращений, было запланировано на 2 января 1905 г. Очевидно, рабочие еще надеялись урегулировать конфликт мирно.

Опубликованные воспоминания А.Е. Карелина и Н.М. Варнашева повествуют, что на третий день Рождества 1904 г., убедившись, что иные средства исчерпаны, для усиления позиций в уже начавшейся забастовке, было решено выступить с петицией. Однако известно, что забастовка началась только 3 января, и в конце декабря делегации «Собрания» еще вели переговоры. Указанные воспоминания написаны спустя полтора десятка лет и содержат очевидные ошибки. Они излагают цепь

последовательных событий, поэтому следует больше доверять логике повествования, а не конкретным датам. Отмечу, что подробные, с подчеркиванием собственной роли в иных ситуациях, воспоминания Варнашева в данном случае сухи и следуют вышедшим ранее воспоминаниям Карелина, буквально повторяя указанные ошибки. Сам Варнашев сообщает, что после Нового года болел и некоторое время не принимал участия в совещаниях. Вероятно, он заболел ранее и не был свидетелем событий, а его воспоминания в этой части являются пересказом карелинских.

Против принятия решения о подаче петиции на декабрьском заседании говорит отсутствие упоминаний об этом в газетных отчетах, справке охраны [10, с. 3], показаниях В.А. Иноземцева [11, с. 307–311] после ареста и воспоминаниях присутствовавшего на собрании представителя Петербургского телеграфного агентства А. Филиппова [12].

Конечно, Иноземцев мог умолчать о таком решении, чтоб уменьшить собственную ответственность, поскольку собрание проходило под его председательством, но Филиппов вряд ли упустил бы такое важное событие. Кроме того, он описывает визит Гапона к себе три дня спустя (вероятно, 30 декабря), во время которого они свыше трех часов обсуждали организацию просветительских чтений для рабочих [12, с. 14]. Трудно представить, что такой вопрос мог серьезно занимать человека, готовившего решительную акцию. Действия до Нового года свидетельствуют, что Гапон в это время предпринимал попытки уладить конфликт и не был настроен на его преждевременную эскалацию. Считалось, что окончательное решение и забастовке было принято в собрании в Нарвском отделе 2 января. Однако на нем присутствовали в основном рабочие-путиловцы, а не все руководство гапоновской организации.

Обнаруженные нами еще одни, более поздние, воспоминания А.Е. Карелина [13] и свидетельство члена правления А.С. Семенова [14] позволяют предложить иную версию. Они указывают на не рассматриваемое ранее собрание, на котором были приняты ключевые решения. Согласно им вечером 2 января на квартире Гапона на секретное совещание собрались по три предста-

вителя каждого из 11 отделов организации [14, л. 45–45 об.]. К этому времени было известно, что визиты направленных к властям делегаций не принесли результата. На собрании обсуждался вопрос о дальнейших действиях. Часть присутствующих, включая Гапона, занимала осторожную позицию, предпочитая отложить выступление для накопления сил. В декабре 1904 г. было открыто шесть новых отделов «Собрания», что повлекло приток новых членов. Другая часть рабочих выступила за немедленные действия. Согласно Семенову, решающим стало выступление В.А. Иноземцева. Он заявил, что «на Путиловском заводе вся масса рабочих подготовлена и другого такого случая не дожидаться» [14, л. 45]. Рабочие других заводов высказали намерение в случае начала забастовки на Путиловском присоединиться к ней. При обсуждении поддержки стачки петицией, Карелин заявил, что «за забастовкой неминуемо последуют аресты и закрытие общества», потому медлить нельзя [13, л. 28–28 об.]. Осторожничавший сначала Гапон, сказал ему: «Ставку сорвать хочешь – срывай». Так был решен вопрос о подаче петиции. Отмечу, что в опубликованной ранее версии Карелин также указал на эту фразу Гапона, но относил ее к заседанию 27 декабря [5, с. 111]. Поздняя датировка более логична, и не содержит противоречий, присущих предыдущей.

По словам Семенова, у Гапона уже был проект петиции, поскольку вопрос уже «обсуждался несколько месяцев» [15]. Вероятно, речь шла о тексте, составленном в конце 1904 г., когда гапоновцы рассматривали вопрос о присоединении к либеральной петиционной кампании [16]. Этот проект было решено доработать.

Оба обнаруженных свидетельства описывают два заседания, 27 декабря и 2 января, четко разделяя обсуждавшиеся там вопросы. Описание совещаний хорошо соответствует логике происшедших событий – до неудачи посланных рабочими делегаций руководство «Собрания» стремилось к переговорам и пыталось мирно урегулировать возникший конфликт. Все это позволяет принять изложенную в воспоминаниях версию и считать, что основные решения о начале стачки и подаче петиции были приняты на совещании в квартире Гапона 2 января 1905 г.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шустер У.А. Петербургские рабочие в 1905-1907 гг. Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1976. 283 с.
2. Surh G. 1905 in St. Petersburg: Labor, Society, and Revolution. Stanford, California: Stanford University Press, 1989. 456 p.
3. Ксенофонтов И.Н. Георгий Гапон: вымысел и правда. М.: РОССПЭН, 1996. 308 с.
4. Карусева И.М. Легальные организации рабочих Петербурга. Конец XIX – начало XX века. СПб.: Алетейя, 2016. 214 с.
5. Карелин А.Е. Девятое января и Гапон. Воспоминания // Красная летопись. 1922. № 1. С. 106–119.
6. Варнашев Н.М. От начала до конца с гапоновской организацией в С.Петербурге. (Воспоминания) // Историко-революционный сборник. Т. 1. М; Пг., 1924.

- С. 177–208.
7. Островский А.В. Самодержавие или конституция? // Островский А.В. Россия. Самодержавие. Революция. Т. 1. М.: Товарищество научных изданий КМК, 2020. 714 с.
 8. Русь. 1904. 29 декабря.
 9. Строев Н. Русская жизнь // Русская газета. 1904. 30 декабря.
 10. Начало первой русской революции. Январь–март 1905 года / Сост.: Е.В. Иллерицкая, Л.Ф. Кузьмина, К.М. Платонова, Н.С. Трусова; Под ред. Н.С. Трусовой. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1955. 960 с.
 11. К истории «Собрания русских фабрично-заводских рабочих Санкт-Петербурга». Архивные документы Департамента полиции // Красная летопись. 1922. № 1. С. 288–329.
 12. Филиппов А. Странички минувшего. Вып. 1: О Гапоне. СПб.: А.Л. Гарязин, 1913. 36 с.
 13. Карелин А.Е. Мои воспоминания. 1903–07. 5 июня 1935 г. // Центральный государственный архив Санкт-Петербурга (ЦГА СПб). Ф. 9618. Оп. 1. Д. 25. Л. 20–31.
 14. Семенов А.С. Воспоминания о 9 января 1905 г. 22 января 1925 г. // ЦГА СПб. Ф. 9618. Оп. 1. Д. 42. Л. 41–49.
 15. Семенов А.С. С иконой против пули // Труд. 1927. 22 января.
 16. Потолов С.И. Георгий Гапон и либералы (новые документы) // Россия в XIX–XX вв.: Сб. статей к 70-летию со дня рождения Р.Ш. Ганелина. СПб.: Дмитрий Буланин, 1998. С. 96–105.

© Штенгель Юрий Эдуардович (yshtengel@eu.spb.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МОЛОДЕЖНЫХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ

PECULIARITIES OF NON-FORMAL EDUCATION IN YOUTH PUBLIC ASSOCIATIONS

**G. Akimova
E. Kuznetsova
M. Shakurova**

Summary: The aim of the article is to highlight the significant features of non-formal education in youth public associations. The methodology of the study is socio-pedagogical, subjective and axiological approaches. The article identifies invariant characteristics of non-formal education, which allow us to conclude the correspondence of this type of education to the peculiarities of life and tasks solved by youth associations. Youth organizations - communities that can become a platform for the development of non-formal education; a group subject included in non-formal education programs; an author-developer of non-formal education projects. The effectiveness of such practices depends on compliance with the selected variable features, which gives the opportunity to take into account the specifics of the youth association as a subject of non-formal education.

Keywords: non-formal education, youth associations, subject of non-formal education, value of education, peculiarities of non-formal education organization.

Акимова Галина Михайловна

Аспирант, Воронежский государственный педагогический университет
galinka_akimowa@mail.ru

Кузнецова Елена Борисовна

Аспирант, Воронежский государственный педагогический университет
elena.borisovna.12@yandex.ru

Шакурова Марина Викторовна

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Воронежский государственный педагогический университет
shakurova@mail.ru

Аннотация: Цель статьи – выделить значимые особенности неформального образования в молодежных общественных объединениях. Методологию исследования составили социально-педагогический, субъектный и аксиологический подходы. В статье обозначены инвариантные характеристики неформального образования, позволяющие заключить соответствие данного вида образования особенностям жизнедеятельности и задачам, решаемым молодежными объединениями. Молодежные организации – сообщества, которые могут стать площадкой развития неформального образования; групповым субъектом, включенным в программы неформального образования; автором-разработчиком проектов неформального образования. Эффективность подобных практик зависит от соблюдения выделенных вариативных особенностей, что дает возможность максимально учесть специфику молодежного объединения как субъекта неформального образования.

Ключевые слова: неформальное образование, молодежные объединения, субъект неформального образования, ценность образования, особенности организации неформального образования.

Отечественная система образования с конца прошлого века претерпевает существенные изменения, в числе которых диверсификация образовательных практик по различным основаниям, в частности, выделение наряду с формальным неформального и информального образования. При этом в разряд неформальных попали уже устоявшиеся направления социально-педагогической деятельности, оценка которых не велась с позиций задач образования. К таковым сегодня относят кратковременную курсовую подготовку, семинары, практикумы, интенсивы, обучающие сборы и т.п., организуемые и реализуемые молодежными общественными объединениями и для членов молодежных общественных объединений. Вариативность и гибкость неформального образования получает в этих условиях максимально возможное выражение. Констатируя данный факт, современные исследователи не в полной мере раскрывают особенности неформального образования в молодежных общественных объединениях, учет

которых необходим прежде всего для преодоления тенденций формализации, бюрократизации, упрощенного подхода к данному явлению. Как следствие, цель этой статьи – выделить значимые особенности неформального образования в молодежных общественных объединениях.

Мы будем опираться на ряд методологических подходов: социально-педагогический подход, позволяющий в анализе неформального образования акцентировать роль различных субъектов образования, а также связать образование и социализацию (А.В. Мудрик [7] и др.); субъектный подход (А.В. Белошицкий, И.Ф. Бережная [1], А.В. Брушлинский [9] и др.) в части внимания к индивидуальному и групповому субъекту неформальных образовательных практик; аксиологический подход (В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова [11] и др.), подчеркивающий роль ценностных оснований как членства в молодежных общественных объединениях, так и вклю-

ченности в предлагаемые практики неформального образования.

Сущность и возможности неформального образования в настоящее время активно исследуется и в отечественном, и в зарубежном социально-гуманитарном научном знании. В зарубежных исследованиях акцентируется внимание на социозащитной функции данного вида образования (преодоление неравенства в получении образования, выравнивание возможностей, компенсация социокультурных дефицитов, реализацию за пределами среды образовательной организации и т.п. [13; 14; 16; 17 и др.]), развитии идеи обучающегося (обучающего) общества [15; 18 и др.], обучении молодых людей (применительно к молодежным объединениям и организациям) навыкам, необходимым для их демократической включенности, социальной интеграции, личностного становления; получении социальными структурами экономической выгоды. Отечественные ученые и практики подчеркивают индивидуальную ориентацию, добровольность, нестандартизированность, развивающий и креативный потенциал, практико-ориентированность, возможность включиться в неформальное образование на этапе получения формального образования [2; 5; 10] и т.п.

К числу инвариантов, характеризующих неформальное образование, исследователи относят:

- ключевой реализуемый принцип «обучение на протяжении всей жизни»;
- дополнительность по отношению к формальному образованию (в отдельных случаях подчеркивается, что неформальное образование осуществляется за пределами формальных образовательных программ). В свое время Дж. Дьюи отмечал «Одна из самых тяжелых проблем, с которой приходится сталкиваться философии образования, – это метод поддержания надлежащего баланса между неформальным и формальным, случайными и намеренными способами образования» [19, с. 33];
- ориентацию на конкретные (особые) образовательные потребности, которые не могут в полном объеме быть удовлетворены в системе формального образования [3];
- направленность, в том числе, на расширение возможностей сообщества, обеспечение эффективности реализуемой им деятельности;
- возможность полноценной субъектности, реализации креативности в образовательном процессе, что определяется добровольностью участия и обеспечением широкой включенности вне зависимости от каких-либо особенностей; поддержка взаимообучения, обмена опытом;
- использование в качестве ведущего организационно-методического решения образовательных программ, более свободных в выборе тематики и

объема по сравнению с программами формального образования;

- необязательность (отсутствие) формализованной фиксации результатов неформального образования;
- как отмечают М.Н. Кичерова и Е.О. Муслимова, «информальное образование (спонтанное обучение, самообразование) разворачивается на уровне индивида, поэтому изучать и оценивать вовлеченность и результаты возможно только через призму личности, индивидуальности. Формальное и неформальное образование представлено преимущественно на групповом уровне, который отражает нормы и правила, стандарты и процедуры, институциональные особенности» [4, с. 72].

Молодежные организации – сообщества, которые могут стать:

- а) площадкой развития неформального образования;
- б) групповым субъектом, включенным в программы неформального образования;
- в) автором-разработчиком проектов неформального образования. В этой связи неформальное образование может стать инструментом реализации ведущих установок молодежной политики.

Более гибкие, подвижные, адаптивные программы и проекты неформального образования позволяют достаточно оперативно отвечать на актуальные индивидуальные и коллективные запросы, поскольку, как отмечает М.Е. Кульпединова, подобные объединения являются «той организованной социальной средой, которую мы рассматриваем как избранный ребенком или молодым человеком способ решения проблем своего образования, организации досуга, выбора круга общения, определения жизненных ценностей и ориентиров, самоопределения, саморазвития и самореализации» [6, с. 199].

К числу особенностей неформального образования в молодежных общественных объединениях следует отнести ряд позиций:

- неформальное образование не обязательно реализуется через четко структурированные программы, к нему также относят повседневное обучение в непосредственном общении, что тесно связано с социализирующими взаимовлияниями членов коммуникации. Непреднамеренность неформального образования дает возможность использовать различные виды активности обучающихся, например, досуговые, производственные и т.п. Как следствие, в молодежном объединении и ведущая деятельность, и сопутствующие активности, а также выстроенная коммуникация могут стать основой для проектирования и реализации различных форм неформального образования;

- включаясь в процесс неформального образования член молодежного общественного объединения представляет не только себя, но и свое общество, что должно находить отражение в его мотивации, высоких рейтинговых позициях коллективных ценностей;
- использование основоположений не только общей педагогики, но и андрагогики;
- использование практики тьюторства и наставничества в сочетании с выраженной индивидуальной и групповой активностью членов молодежных объединений в процессе обучения;
- одним из определяющих факторов для выбора организационно-методических решений, методик преподавания становится субкультура молодежного объединения, поскольку для неформального образования с более значительным набором интерактивных методов обучения имеют значение сложившиеся традиции общения, взаимодействия членов молодежного объединения; особенности общности (И. Ю. Шустова [12]) молодых людей с доминирующими ценностными ориентациями, их влиянием на внутреннюю мотивацию участия в обучении;
- широкая источниковая база для неформального образования, увеличение доли описаний реальных ситуаций, которые предоставляют СМИ, сетевые ресурсы, широкий круг агентов социализации, деятельность которых согласуется с ведущими видами деятельности молодежного объединения. Исследователи подчеркивают социальность неформального образования в общественных объединениях [6];
- значительно больше возможностей получают в рамках неформального образования в молодежных общественных объединениях рефлексия и критический анализ. Вместе с тем, организаторы должны соотносить возможные следствия с тем, что молодые люди после окончания обучения (или разработки и реализации образовательных программ и проектов) продолжают совместную деятельность и общение. Следовательно, открытый обмен мнениями, совместное смыслообра-

- зование с неизбежным столкновением позиций должны получить продуктивный выход;
- характеристикой, требующей отдельного внимания, может стать разновозрастность молодежного объединения, сложившиеся в этой связи статусно-ролевые отношения в сообществе;
- для очень подвижных, по сути открытых молодежных объединений злоупотребление дистанционными форматами со статичными и монологичными методами является источником отстраненности слушателей, формализации самого процесса неформального образования. Более продуктивными являются реальные образовательные практики, интенсивы, использование коммуникативных, проектных, продуктивных, исследовательских и игровых технологий [8];
- молодежное объединение создает различные возможности для неформального образования ее членов в повседневном неструктурированном взаимодействии (отметим спорность данной позиции, поскольку целый ряд авторов считают, что неформальное образование осуществляется систематически, но не повседневно [2, с. 19]). Как считает М.Е. Кульпединова, «сама жизнедеятельность объединения становится "заводным механизмом" учения и воспитания в практической деятельности» [6, с. 199]. Это повышает значимость лидеров, руководителей, к опыту и мнению которых прежде всего обращаются рядовые члены сообщества. В отличие от информального образования, направляющая деятельность отдельных членов сообщества должна быть целенаправленной, продуманной, иметь в целеполагании образовательные ориентиры, например, развития как отдельных членов, так и сообщества в целом.

Таким образом, разнообразные практики неформального образования в молодежных объединениях должны проектироваться и реализовываться с учетом как инвариантных характеристик, отражающих сущность данного вида образования, так и вариативных особенностей, что дает возможность максимально учесть специфику молодежного объединения как субъекта неформального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бережная И.Ф. Личность студента в субъектном измерении / И.Ф. Бережная, А.В. Белошицкий // Вестник Тамбовского университета. Серия: гуманитарные науки. – 2008. – № 12(68). – С. 65-71.
2. Бирюкова И.К. Неформальное образование: понятие и сущность / И.К. Бирюкова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – № 4. – С. 18-20.
3. Дубовик И.М. Перспективы создания системы неформального образования в России / И.М. Дубовик // NOVAINFO.RU. 2015. – URL: <https://novainfo.ru/article/2890> (дата обращения: 03.01.2024).
4. Кичерова М.Н. Неформальное образование на современном этапе: экспертное мнение / М.Н. Кичерова, Е.О. Муслимова // Вестник Тюменского государ-

- ственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. – 2020. – Том 6. № 1(21). – С. 64-85. DOI: 10.21684/2411-7897-2020-6-1-64-85
5. Кичерова М.Н. Неформальное образование: обзор современных исследований / М.Н. Кичерова, И.С. Трифонова // Образование и наука. – 2023. – № 25(2). – С. 46-67. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-2-46-67>.
 6. Кульпединова М.Е. Неформальное образование в общественном объединении как фактор социального самоопределения детей и молодежи / М.Е. Кульпединова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2012. – Том 18. – С. 198-202.
 7. Мудрик А.В. Воспитание в контексте социализации человека: ретроспектива и педагогическая реальность / А.В. Мудрик, Е.А. Никитская // Образование. Наука. Научные кадры. – 2021. – № 2. – С. 224-230. DOI 10.24411/2073-3305-2021-2-224-230.
 8. Поголяева М.Н. Неформальное образование: развитие, вызовы и перспективы / М.Н. Поголяева, И.Н. Попова // Народное образование. – 2013. – № 8. – С. 43-48.
 9. Проблема субъекта в психологической науке / отв. ред. А. В. Брушлинский, М.И. Воловикова, В.Н. Дружинин. – Москва: Издательство «Академический проект», 2000. – 320 с.
 10. Ройтблат О.В. Неформальное образование педагогических работников: вчера, сегодня, завтра: монография / О.В. Ройтблат. – Тюмень: ТОГИРРО, 2014. – 236 с.
 11. Слостенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
 12. Шустова И.Ю. Событийная общность как фактор развития и воспитания субъектности юношей и девушек / И.Ю. Шустова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2006. – Том 12. Серия: Гуманитарные науки. – № 4. – С. 6-12.
 13. Faoziyah S. Social Empowerment of Uncapable Communities through Formal Education and Informal Education in Cirebon City / S. Faoziyah // International Journal of Science and Society. – 2023. – Vol. 5. Issue 4. – P. 268-279.
 14. Jabeen S. Engaging Street-Connected Children in Learning 21st Century Skills through Non-Formal Education / Jabeen S., Iqbal Z., Saleem T. // Bulletin of Education and Research. – 2023. – Vol. 45. No. 2. – P. 17-42.
 15. Popescu A. The Learning Society as a Key for Development / A. Popescu // Proceedings of the seventh Administration and Public Management International Conference. 2011. – URL: https://www.researchgate.net/publication/227489960_THE_LEARNING_SOCIETY_AS_a_KEY_FOR_DEVELOPMENT (дата обращения: 03.01.2024).
 16. Ramadhani T. The Function of Non-Formal Education Institutions in Improving Human Resources / T. Ramadhani, S. Elasta Putri, Z. Fadri, O. Rovince Purba // INDEV. – 2023. – Volume 2. Number 2. – P. 133-144. DOI: <http://dx.doi.org/10.31958/indev.v2i2.11076>.
 17. Rodrigues M. d. O. Promoting Academic Success and Social Inclusion in Non-Formal Education Contexts: The Case of a North-East Region of Portugal / Rodrigues M. d. O., Loureiro A., Flynn P., Berigel M., da Silva M. S. // Societies. – 2023. – 13. 179. – <https://doi.org/10.3390/soc13080179>.
 18. Smith M.K. The theory and rhetoric of the learning society / Smith M. K. // The encyclopedia of pedagogy and informal education. 2000. – URL: <https://infed.org/mobi/the-theory-and-rhetoric-of-the-learning-society> (дата обращения: 03.01.2024).
 19. Youth work and non-formal learning in Europe's education landscape. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. – 260 p. – URL: https://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/reports/youth-work-nonformal-learning_en.pdf (дата обращения: 03.01.2024).

© Акимова Галина Михайловна (galinka_akimowa@mail.ru), Кузнецова Елена Борисовна (elena.borisovna.12@yandex.ru), Шакурова Марина Викторовна (shakurova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ САМОКОНТРОЛЯ И САМООЦЕНКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

TESTING AS A MEANS OF FORMING SELF-CONTROL AND SELF-ASSESSMENT SKILLS OF STUDENTS IN CONDITIONS OF DIFFERENTIATED FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

*E. Anisimova
G. Danelyan*

Summary: This article is devoted to the problem of introducing testing technologies into the process of self-control and self-assessment of students' knowledge within the framework of a differentiated approach to teaching a foreign language. The article provides an analysis of theoretical literature on the problem of differentiated learning and gives a definition of such concepts as self-control and self-assessment. The basic requirements for compiling tests for self-control, the technology of their use in the educational process in the conditions of differentiated learning are also discussed. An example of a multi-level test for self-control in the discipline "Foreign Language" in a non-linguistic university is presented.

Keywords: differentiated learning, self-control, self-assessment, types of tests, closed / open type tasks, multi-level tests.

Анисимова Елена Сергеевна

кандидат филологических наук, доцент, доцент,
Краснодарское высшее военное авиационное училище
летчиков

elena-anisimova@mail.ru

Данелян Гаянэ Варленовна

старший преподаватель, Краснодарское высшее военное
авиационное училище летчиков
gayde_dan@mail.ru

Аннотация: Данная статья посвящена проблеме внедрения тестовых технологий в процесс самоконтроля и самооценки знаний обучающихся в рамках дифференцированного подхода к обучению иностранному языку. В статье приводится анализ теоретической литературы по проблеме дифференцированного обучения, дается определение таких понятий, как самоконтроль и самооценка. Также рассматриваются основные требования к составлению тестов для самоконтроля, технология их использования в учебном процессе в условиях дифференцированного обучения. Приводится пример разноразноуровневого теста для самоконтроля по дисциплине «Иностранный язык» в неязыковом вузе.

Ключевые слова: дифференцированное обучение, самоконтроль, самооценка, виды тестов, задания закрытого / открытого типа, разноразноуровневые тесты.

Эволюционный процесс развития высшего образования требует качественных изменений в организационных формах деятельности высших учебных заведений. Одним из новых перспективных направлений выступает дифференциация режима учебной деятельности, способствующая решению проблемы индивидуализации обучения в массовой аудитории. В рамках дифференцированного подхода к обучению иностранному языку учитываются индивидуально-психологические особенности всех обучающихся, каждому из которых предоставляется реальная возможность выступать субъектом обучения, а именно, самостоятельно выбирать свой образовательный путь и осознавать свою ответственность в ходе учебно-познавательного процесса.

Важным аспектом индивидуализации обучения в общем контексте формирования личности является развитие навыков самоконтроля и самооценки обучающихся, формирующих их отношение к значимой деятельности, способствующих проявлению способностей и определению

уровня стремлений.

На современном этапе развития методики обучения иностранным языкам неотъемлемым компонентом осуществления процесса самоконтроля и формирования самооценки как его результата считается тестирование. Целью данной статьи ставится раскрытие особенностей применения тестовых технологий как средства формирования умений самоконтроля и самооценки при обучении иностранному языку в неязыковом вузе.

Достижение поставленной в работе цели требует решения ряда конкретных задач: провести анализ теоретической литературы и изучить передовой опыт современных отечественных и зарубежных методистов, чьи труды посвящены вопросам дифференцированного обучения, осуществления самоконтроля в процессе обучения иностранным языкам, а также использованию тестовых технологий в образовательном процессе неязыкового вуза; выявить место самоконтроля обучающихся в процессе

освоения иностранного языка; дать понятие тестовых технологий и определить их роль в организации самостоятельной работы; описать методику разработки тестовых материалов самоконтроля по дисциплине «Иностранный язык» для учащихся авиационного вуза.

Проблемой дифференцированного подхода к обучению иностранному языку, организацией самостоятельной работы и применением тестовых технологий в рамках этого подхода занимались многие российские и зарубежные методисты, а именно П.И. Пидкасистый [1], Е.И. Николаев [2], Е.Ю. Семушина [3], С.А. Tomlinson [4] и др. Тем не менее, несмотря на достаточное освещение этого вопроса, роль тестирования как средства поурочного самоконтроля при преподавании иностранного языка обучающимся технических специальностей является недостаточно изученной, что обуславливает актуальность данного исследования.

В качестве основных методов исследования послужили теоретический анализ литературы, обобщение передового опыта и педагогическое наблюдение.

Термин дифференциация происходит от латинского слова *differentia* и означает расслоение, разделение единого на составляющие части, ступени или формы [5, с. 25]. В педагогической науке это скорее разделение методов в процессе обучения. Дифференцированное обучение подразумевает деление обучающихся на группы.

Проблема дифференцированного обучения была затронута еще в педагогике 19 века, когда И. Зиккенгер создал Маннгеймскую систему организации обучения, которая при сохранении классно-урочной системы подразделяла обучающихся на слабых, средних и сильных в зависимости от их способностей, интеллектуального развития и степени подготовки [6].

В процессе исторического развития системы образования происходила дальнейшая гуманизация учебно-воспитательного процесса и как ее следствие осуществлялся переход к дифференцированной педагогике, ставящей на первое место личную свободу и самостоятельную деятельность обучающихся.

И.П. Подласый определяет дифференцированный подход к обучению как максимальный учет возможностей и запросов обучающихся [7].

По мнению П.И. Пидкасистого, дифференцированное обучение прежде всего реализуется через групповую работу, с учетом индивидуальных особенностей членов группы [2].

Большинство современных исследователей (Е.А. Дзюба [8], И.М. Осмоловская [9], А.В. Перевозный

[10] и др.) понимают дифференцированное обучение как группирование учащихся и различное построение процесса обучения в выделенных группах на основе индивидуально-типологических особенностей личности. С.Е. Покровская также добавляет, что дифференциация – это организация и подбор специальных условий для обучения учащихся с целью эффективного развития их индивидуальных и личностных качеств [11].

Применение дифференцированного подхода к обучению иностранным языкам в неязыковом вузе приобретает особую актуальность в связи с разным уровнем языковой подготовки обучающихся. Использование дифференцированных приемов, методов, материалов и способов контроля в организации учебного процесса в группах разного наполнения представляет собой эффективный способ создания оптимальных условий для достижения наилучших результатов.

Следует также отметить, что дифференциация обучения иностранному языку осуществляется как на уровне занятий, так и на уровне самостоятельной работы обучающихся, значительный объем которой является отличительной особенностью учебного процесса в современных вузах.

В рамках дифференцированной организации индивидуальной самостоятельной работы важное место занимает формирование умений самоконтроля и самооценки как компонентов «создания положительной мотивационной сферы личности обучающегося; развития рефлексии с подключением механизмов самопознания» [12, с. 9].

В современной педагогике самоконтроль – это управление обучающимися своей учебно-познавательной деятельностью, осуществляемое с опорой на рефлексивную способность мышления и заключающееся в умении прогнозировать, планировать, контролировать, и оценивать. Самооценка как результат самоконтроля представляет собой оценку обучающимися своих сил и возможностей в достижении конкретных целей и полученного результата в ходе учебной деятельности [12, с. 85].

К одному из эффективных средств формирования навыков самоконтроля обучающихся, на наш взгляд, относится выполнение ими самостоятельного поурочного тестирования. Разработка подобных тестовых заданий основывается на уровне дифференциации Н.Н. Кузнецовой, которая представляет собой использование уровневого тематического контроля пройденного материала. Задания I уровня должны быть посильны всем учащимся. II уровень задач предполагает более глубокое усвоение учебного материала. Задания III группы поднимают учащихся на уровень осознанного, творческого

применения знаний [13].

Одним из аспектов образовательной деятельности преподавателей кафедры иностранных языков Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков (КВВАУЛ) является внедрение дифференцированного подхода на всех уровнях обучения по дисциплинам «Иностранный язык» и «Авиационный английский язык». В рамках нашего исследования мы ограничимся анализом особенностей использования разноуровневых тестовых технологий как средства поэтапного самоконтроля в процессе освоения обучаемыми четырех основных тем дисциплины «Иностранный язык»: My world (с подтемами About myself and my family, My education, An example to follow), The world around us (с подтемами English-speaking countries и Military alliances), Armed Forces, Air Force.

Различные виды тестовых заданий широко применяются на кафедре иностранных языков КВВАУЛ при составлении различных тестов как для промежуточного и итогового контроля, так и тренировочных и обучающих тестов по дисциплине «Иностранный язык». Однако не все виды тестовых заданий одинаково хорошо подходят и могут быть применимы в качестве поурочного самоконтроля обучающихся. Изучив работы современных методистов и обобщив опыт практических наработок по созданию тестов для самоконтроля, мы поставили задачу разработать тестовые материалы, наиболее подходящие для самостоятельной работы обучающихся в условиях военного вуза. Согласно Ю.А. Хватову [14, с. 5], создание тестов обязательно включает ряд этапов:

1. Определение целей тестирования
2. Анализ содержания учебной дисциплины и отбор материала
3. Разработка спецификации теста
4. Создание тестовых заданий
5. Аprobация пробного теста
6. Коррекция тестовых заданий, исключение неудовлетворительных и отбор удовлетворительных заданий по мере использования теста.

Авторы тестов для самоконтроля ставили перед собой задачу по созданию таких тестов, содержание которых должно отражать важность каждой темы в процессе обучения и соответствовать целям обучения. Также выполнение тестов обучающимися призвано помочь найти пробелы в их знаниях, выявить темы, требующие дополнительного изучения, создать мотивацию к более активному участию в учебном процессе и более глубокому самостоятельному изучению предмета, а анализ ошибок, допущенных обучающимися при выполнении тестов, может помочь определить слабые стороны учебной программы с целью ее дальнейшей корректировки.

При всем многообразии видов тестовых заданий, ко-

торые используются для проверки усвоения знаний, все тестовые задания можно разделить на две большие категории: тестовые задания закрытого типа и тестовые задания открытого типа. Принципиальная разница между этими двумя типами тестов заключается в том, что в заданиях закрытого типа содержатся вопросы и всегда приводятся варианты ответов на них, в то время как в заданиях открытого типа не предлагаются варианты ответов. Задания открытого типа имеют, как правило, более высокую сложность и могут требовать более развернутых ответов или суждений. Такие задания могут выполняться только с последующей проверкой преподавателем и поэтому не подходят для самоконтроля. К заданиям закрытого типа относятся такие как, например: задания перекрестного выбора (matching), задания альтернативного выбора (alternative choice), задания множественного выбора (multiple choice), задания на упорядочение (rearrangement), задания на заполнение пропусков в связном тексте или клоуз-тест (cloze procedure) и многие другие.

В качестве примера созданного нами теста мы бы хотели рассмотреть тест для курсантов 2 курса по теме «Задачи ВВС» (Air Force Missions). Тест состоит из двух разделов по пять заданий в каждом. Первый раздел содержит задания, направленные на проверку знания лексики, второй раздел проверяет усвоение пройденного грамматического материала. Каждый тест в соответствии с дифференцированным подходом обучения иностранным языкам является разноуровневым: задания 1 уровня имеют наименьшую сложность, задания 2 уровня – средней сложности, задания 3 уровня – это задания повышенной сложности.

Для создания тестов самоконтроля 1 уровня мы остановились на таком распространенном виде заданий закрытого типа, как задания множественного выбора. Подобные задания имеют как ряд преимуществ, так и некоторые недостатки. К недостаткам таких заданий обычно относят возможность угадывания правильного ответа, т.к. найти правильный ответ из предложенных вариантов всегда легче, чем сформулировать его самому, а также возможность запоминания неправильного. Многие противники тестов считают также, что по настоящему знания обучающегося можно проверить только в процессе непосредственного общения с ним. С данными аргументами нельзя не согласиться. Но все эти недостатки, которые следует признать действительно существенными для тестов текущего, промежуточного и особенно итогового контроля, не кажутся нам критичными, когда речь идет о самоконтроле, сущность которого состоит в проверке собственных знаний с целью их последующей корректировки.

Каждое тестовое задание множественного выбора состоит из формулировки задания на английском языке

(Choose the correct variant), текста задания и трех вариантов ответов, один из которых является верным. Задания направлены на проверку усвоения содержания пройденной темы и изучения лексического минимума по теме занятия, а именно ключевых слов и устойчивых выражений (например, *to gain air superiority, to be responsible for, to be designed for*).

Choose the correct variant.

1. The purpose of any Air Force is to gain
a) air communication b) air superiority c) air protection
2. The Air Force is responsible for air protection of
a) friendly forces b) enemy forces c) enemy installations
5. A wing is designed for
a) administrative functions b) independent operations c) tactical operations

Задания 1 уровня по грамматике также включают в себя пять заданий множественного выбора с тремя вариантами ответов, они проверяют усвоение грамматического материала пройденного практического занятия, наряду с лексическим. В данном конкретном случае грамматической темой практического занятия была тема – времена глагола группы Simple в действительном и страдательном залогах.

Choose the correct variant.

1. Weapons and troops ... by transport aircraft.
a) carry b) is carried c) are carried
2. The Air Force ... various weapons of destruction.
a) is used b) uses c) use
3. During the humanitarian operation people in the war zones ... with food and medicine.
a) were provided b) provide c) provided

Тестовые задания множественного выбора универсальны, просты и понятны, дают возможность для проверки большого количества обучающихся в течение относительно короткого времени, удобны для компьютерной проверки. Они объективны, т.к. не зависят от субъективного мнения проверяющего, и дают наиболее полную картину знаний обучающихся. Кроме того, как правило, с подобными тестами обучающиеся справляются хорошо, что способствует повышению мотивации к дальнейшему изучению иностранного языка.

Для заданий 2 уровня по лексике мы остановились на заданиях альтернативного выбора (true / false), которые требуют правильного перевода и понимания представленных утверждений и соотнесение их с изученной информацией по теме занятия. Задания альтернативного выбора содержат формулировку задания (*Mark the sentences True or False*) и само утверждение, с которым тестируемый должен согласиться / не согласиться.

Mark the sentences **True** or **False**.

1. The Air Force is in charge of different missions on continental, ocean and sea theatres of operations.
2. The Air Force has only one main function: air support of the Army and the Navy.
3. The Air Force has low mobility and maneuverability.

Задания 2 уровня по грамматике представляют собой задания на подстановку (completion). Они состоят из 5 предложений, в которых необходимо поставить данный в скобках глагол в нужную форму. Такие задания несомненно являются более сложными, чем задания множественного выбора, т.к. от обучающегося требуется верно определить по контексту залог и время глагола, а затем самостоятельно правильно употребить его форму.

Put the verbs in brackets into the correct form.

1. The Air Force (*to employ*) different types of aircraft.
2. Attack aircraft (*to arm*) with bombs, rockets and missiles.
3. The Russian Air Force (*to create*) in 1912.

Наиболее сложные задания 3 уровня для обучающихся с сильной языковой подготовкой представлены в форме так называемых клоуз-тестов (cloze-test), известных в методической литературе как тесты восстановления или дополнения (gap filling). Результативность таких заданий во многом зависит от способностей обучающихся понять лексический смысл текста, восстановить связь между описываемыми в нем фактами. Помимо понимания общего содержания текста, выполнение клоуз-теста предполагает умение работать с ближайшим контекстом для осмысления информации, предшествующей пропуску и следующей за ним, что позволяет определить, какая часть речи пропущена и использовать ее в приведенном контексте в нужной грамматической форме. Правильность заполнения пропусков служит показателем точности понимания текста и владения определенным лексическим и грамматическим материалом [15]. Задания 3 уровня по лексике состоят из связного текста с пятью пропусками и словами, которые нужно вставить в текст.

Fill in the gaps in the text with the following words:
1) ground, 2) support, 3) destruction, 4) carrying out, 5) gain.

The main functions of the Air Force are (1)... of enemy installations, airlifting, reconnaissance, air (2)... of the Army and the Navy. Modern Air Force can quickly (3)... air superiority, deliver powerful strikes to (4)... and sea targets and destroy the enemy military-economic potential. (5)... different missions, aviation greatly influences the progress and outcome of combat actions.

Задания 3 уровня по грамматике являются еще более сложными, т.к. в них требуется не только поставить про-

пущенные слова в нужное место в тексте, но и использовать их в правильной грамматической форме.

Fill in the gaps in the text with the following verbs in the correct form: 1) to hold, 2) to participate, 3) to employ, 4) to conduct, 5) to perform.

The United States Air Force (1)... in a wide range of missions, both combat and non-combat. It (2)... joint military operations with the Army and the Navy. For example, they (3)... together in the operation Bright Star (1980) in Egypt. The first operation Bright Star (4)... by the US Military and the Egyptian Armed Forces with the purpose of strengthening ties between the armed forces of two countries. Currently, the operation Bright Star (5)... in Egypt every two years with the involvement of the United States and other countries.

Критерии оценивания результатов тестирования максимально просты. За каждое верно выполненное задание тестируемый получает 1 балл. Все баллы суммируются и затем переводятся в оценку: «2» в нашем тесте – менее 5 верных ответов, «3» – 5-6 верных ответов, «4» – 7-8 верных ответов, «5» – 9-10 верных ответов. По результатам апробации тестов некоторая часть тестовых заданий была скорректирована или полностью заменена, т.к. некоторые задания имели неточности в формулировках, часть заданий оказались слишком легкими или, наоборот, слишком трудными для обучающихся.

В заключение можно сделать вывод о том, что проведенное авторами исследование позволило акцентировать внимание на проблеме осуществления самоконтроля в рамках дифференцированного обучения иностранным языкам, выделяя тестирование как один из способов самоконтроля. Авторами был изучен опыт зарубежных и отечественных методистов по вопросам дифференцированного обучения и применения тестовых технологий для самоконтроля обучающихся, а также представлена методика разработки разноуровневых поурочных тестовых заданий по дисциплине «Иностранный язык» для учащихся 1 и 2 курсов КВВАУЛ.

Дифференцированный тестовый контроль имеет большое значение для самостоятельной работы обучающихся, он позволяет отслеживать степень усвоения учебного материала обучающимися с разной языковой подготовкой, корректировать работу по его изучению, помогает подготовиться к текущему контролю и итоговой аттестации по предмету. Разноуровневые поурочные тесты для самоконтроля позволяют осуществить своевременную диагностику знаний у всех обучающихся по всем темам учебной дисциплины. Грамотно разработанные тестовые задания объективны, валидны, эффективны и надежны. Выполнение таких тестов дает достоверные результаты, способствует повышению качества знаний, ориентирует обучающихся на более глубокое изучение предмета, стимулирует познавательную активность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Семушина Е.Ю. Использование тестовых технологий для реализации дифференцированного подхода при изучении иностранного языка в технологическом университете в дистанционном формате // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31131> (дата обращения: 06.03.2024).
2. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. М.: Педагогика, 1980. 265с.
3. Николаев Е.И. Дифференциация как педагогическая технология повышения интереса к знаниям (На примере обучения иностранному языку в неязыковом вузе): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 Якутск, 2005. 177 с.
4. Tomlinson, Carol A. The differentiated classroom: responding to the needs of all learners / Carol Ann Tomlinson. Second edition. Alexandria, VA, Pearson. 2016. 197 p.
5. Словарь Л.С. Выготского / Московский гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, Фак. психологии; под ред. А.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004. 119 с.
6. Кашканова Л.З. Дифференциация обучения как форма организации образовательного процесса в начальной школе // Теория и практика образования в современном мире: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). Санкт-Петербург: Реноме, 2012. С. 132-136.
7. Подласый И.П. Педагогика. В 3 книгах. Кн. 2. Теория и технология обучения. 2-е изд., испр. М.: Владос. 2007. 575 с.
8. Дзюба Е.А. Внутренняя дифференциация как фактор формирования индивидуальных образовательных траекторий студентов: дисс. ... канд. пед. наук: 19.00.07. Ростов н/Д. 2010. 190 с.
9. Осмоловская И.М. Дифференцированное обучение: некоторые вопросы теории и практики // Педагогика. 1999. № 5. С. 6–12.
10. Перевозный А.В. Педагогико-антропологические предпосылки дифференциации школьного образования // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2010. № 3 (19). С. 93-101.
11. Покровская С.Е. Дифференцированное обучение учащихся в средних общеобразовательных школах: пособие для учителей и рук. шк., практ. шк. психологов. Минск: Белорусская наука, 2002. 152 с.
12. Курносова С.А. Формирование у учащихся умений самоконтроля и самооценки в условиях дифференциации обучения: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Челябинск. 2000. 212 с.
13. Лелеп Л.В. Формирование умений самоконтроля и самооценки студентов при работе в электронной среде обучения // Сибирский педагогический

журнал. № 7 / 2012. С. 84-88.

14. Хватов Ю.А. Тесты в учебном процессе. Режим доступа: <https://hmath.spbstu.ru/userfiles/files/publication/test.pdf> (дата обращения: 04.04.2024)

15. Данелян, Г.В. Клоуз-тест как эффективное средство контроля обученности иностранному языку / Г.В. Данелян, Т.В. Рябова // Мир педагогики и психологии. 2021. № 4(57). С. 22-31.

© Анисимова Елена Сергеевна (elena-anisimova@mail.ru), Данелян Гаянэ Варленовна (gayde_dan@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛА ЖИЗНИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

FEATURES OF THE MEANING OF LIFE OF YOUNG PEOPLE WITH MENTAL RETARDATION AND COMPLEX DISORDERS

**S. Grutskaya
V. Tkacheva**

Summary: The article presents the results of the study of meaning-life orientations in young people with mental retardation and complex disorder's using the Dmitry Alekseevich Leontiev test (sample and adapted version). Based on the analysis of the obtained results, the peculiarities of young people's perceptions of the meaning of life and the value determinants that make up the meaning of life were determined.

Keywords: meaning-life orientations, meaning, mental retardation, complex disorders, source of life.

Груцкая Светлана Алексеевна,

Аспирант, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Московский педагогический государственный университет»

svetlanagruts@yandex.ru

Ткачева Виктория Валентиновна

Доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное

учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет»

vikt-tkacheva@yandex.ru

Аннотация: В статье представлены результаты исследования смысложизненных ориентаций у молодых лиц с умственной отсталостью и комплексными нарушениями с помощью теста Дмитрия Алексеевича Леонтьева (выборочный и адаптированный вариант). На основе анализа полученных результатов были определены особенности представлений молодых людей о смысле жизни и ценностных детерминант, составляющих смысл жизни.

Ключевые слова: смысложизненные ориентации, смысл, умственная отсталость, комплексные нарушения, источник жизни.

Введение

На сегодняшний день проблемы осознания смысла собственной жизни людьми с умственной отсталостью и комплексными нарушениями становятся актуальными в связи с изменениями отношения к лицам с различными нарушениями в развитии в обществе, активно развивающимися инклюзивными процессами, разработкой нормативной базы, внедрением в практику технологий социальной инклюзии [1, с. 7]. Согласно традициям, сложившимся в отечественной специальной психологии, термин «умственная отсталость» определяется как общее психическое недоразвитие, обусловленное незрелостью корковых зон мозга, лобных и теменных отделов. Понятие «комплексные нарушения» относительно недавно вошло в отечественный научный терминологический тезаурус. В интерпретации этого термина мы опираемся на позицию М.В. Жигоревой, которая рассматривает его смысловое содержание как «сочетание двух и более первичных нарушения», которые в равной степени определяют структуру развития данного человека и трудности его социальной адаптации [5, с.13].

В отечественных психологических исследованиях изучению смысла жизни посвящены работы таких из-

вестных ученых, как К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др. [4, с.14]

В первую очередь, под смысложизненными ориентациями понимаются «ценностно-смысловые детерминанты поведения», образующие смысл жизни человека и регулирующие его поведение [3, с. 42].

Изучая проблему становления смысла жизни и роль самосознания, С.Л. Рубинштейн акцентировал внимание на том, что «смысл жизни каждого человека определяется только в отношении содержания всей его жизни с другими людьми». По мнению исследователя, философское осмысление жизни человеком становится возможным с развитием у него рефлексии [4, с.15]

В современной психологической науке «смысложизненные ориентации» выступают как «целостная система избирательных и сознательных связей», которые характеризуются способностью брать на себя ответственность, осмысленностью своих действий и поступков, наличием целей в жизни, удовлетворенностью своей жизнью, наличием определенной направленности в жизни и др. [10, с. 217].

Само понятие «смысл» интерпретируется в данной работе, опираясь на исследования Д.А. Леонтьева, как «понимание», которое определяется через широкий контекст - богатый внутренний опыт, и характеризующееся через интенцию, то есть через предназначение, целевую направленность человека [8, с.29].

По А. Адлеру, «смысл жизни» определяется решением трех фундаментальных проблем: профессиональное самоопределение человека, межличностное отношение в обществе и создание семьи (нахождения пары) [10, с.35].

В качестве источника смысла жизни у молодых лиц с умственной отсталостью и комплексными нарушениями также, как и у обычных их сверстников, выступают потребности, мотивы.

В нашем исследовании участвовали 40 человек с разной степенью выраженности умственной отсталости в возрасте от 18 до 44 лет (по ВОЗ) в соответствии с МКБ-10: умеренная умственная отсталость у 18 участников (45%) и у 22 участников (55%) легкая умственная отсталость.

Эксперимент был проведен на базе двух учреждений, численный состав которых вошел в экспериментальные группы: Региональной общественной организации содействия социальной реабилитации лиц с ограниченными возможностями «Яблочко» (экспериментальная группа ЭГ-1 – 20 чел.) и Государственного бюджетного учреждения города Москвы, Дома-интерната социального обслуживания «Гурьевский» Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы (экспериментальная группа ЭГ-2 - 20 чел.). Участники всей экспериментальной группы были разделены на две группы по базе учреждений и были представлены, как ЭГ-1 и ЭГ-2.

Молодые люди с умственной отсталостью и комплексными нарушениями в группе ЭГ-1 посещают РОО «Яблочко» и работают в вышивальной, ткацкой мастерских и мастерской бисероплетения. Молодые люди из Дома-интерната социального обслуживания «Гурьевский», которые входят в группу ЭГ-2, занимаются деревообработкой и типографским делом.

60% (24 чел.) из групп ЭГ-1 (13 человек) и ЭГ-2 (11 человек), принимавших участие в эксперименте, помимо умственной отсталости имели в структуре дефекта комплексные нарушения. Структура дефекта была представлена сочетанием умственной отсталости и нарушениями опорно-двигательного аппарата у 4 участников из ЭГ-1 (20%) и 2 участников из ЭГ-2 (10%). Сочетание умственной отсталости и сенсорных нарушений присутствовало у 4 (20%) молодых людей из ЭГ-1 и у 4 (20%) молодых людей из ЭГ-2. Синдромальные нарушения были выявлены у 3 (15%) участников из группы ЭГ-1. А у одного (5%) участника из ЭГ-2 помимо умственной отсталости

была диагностирована эпилепсия. У 4 молодых человека (20%) из ЭГ-1 и 2 молодых человека (10%) из ЭГ-2 умственная отсталость сопровождалась шизофренией. Расстройства аутистического спектра сочетались с умственной отсталостью у одного (5%) участника из ЭГ-1 и одного (5%) из ЭГ-2.

Некоторые молодые люди с умственной отсталостью и комплексными имели системное недоразвитие речи (СНР) легкой степени у 7 чел. (35%) из ЭГ-2 и 1 (5%) из ЭГ-1, СНР средней степени – 3 чел. (15%) из ЭГ-2.

«Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева

Тест смысложизненных ориентаций Дмитрия Алексеевича Леонтьева позволил оценить смыслы, жизненные ориентиры и ценности молодых людей с умственной отсталостью и комплексными нарушениями. В оригинальном тексте представлены 20 суждений с семью возможными градациями предпочтений (см. рисунок №1.) [9, с.3.].

В адаптированном варианте теста смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева были изъяты некоторые суждения (суждения №6, 10, 17) в связи с тем, что они были достаточно сложными для восприятия молодых людей с умственной отсталостью и комплексными нарушениями. Оставшиеся были упрощены и представлены в виде таблицы с 7 вариантами для ответа (Да/ Часто/ Редко/ И так, и так/ Редко/ Часто/ Да). После адаптации и упрощения, получилось 17 утверждений, где участникам необходимо выбрать один из семи вариантов ответов, который больше всего подходит (см. рисунок №2.).

Результаты исследования

Результаты вопросов «Теста смысложизненных ориентаций» Дмитрия Алексеевича Леонтьева были распределены по 5 шкалам: «Цели в жизни» (утверждения №3, №4, №14, №15), «Я – хозяин жизни» (утверждения №1, №13, №14, №16), «Интерес жизни» (утверждения №1, №2, №4, №5, №6, №8), «Управляемость жизни» (утверждения №6, №9, №12, №15, №16), «Удовлетворенность самореализацией» (утверждения №7, №8, №10, №17).

По шкале «Цели в жизни» (утверждения №3, №4, №14, №15) у молодых людей преобладали средние показатели: 20 участников в ЭГ-1 (100%) и 15 участников (75%) из ЭГ-2. Согласно качественным критериям, заданным в тесте, средние показатели указывают на людей, цели которых направлены на будущее. Только у 1 молодого человека (5%) из ЭГ-2 установлены высокие показатели, что свидетельствует о том, что его цели направлены на все три промежутка времени. Важно также обратить внимание и на 15% участников (3 человека), набравших низкие показатели, характерные для людей, живущих се-

| Ф.И.О. _____ | Пол _____ | | | | | | | |
|--|-----------|---|---|---|---|---|---|---|
| | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | | 3 |
| 1. Обычно мне очень скучно. | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Обычно я полон энергии |
| 2. Жизнь кажется мне всегда волнующей и захватывающей | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Жизнь кажется мне совершенно спокойной и рутинной |
| 3. В жизни я не имею определенных целей и намерений | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | В жизни я имею очень ясные цели и намерения |
| 4. Моя жизнь представляется мне крайне бессмысленной и беспечельной | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Моя жизнь представляется мне вполне осмысленной и целеустремленной. |
| 5. Каждый день кажется мне всегда новым и непохожим на другие | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Каждый день кажется мне совершенно похожим на все другие. |
| 6. Когда я уйду на пенсию, я займусь интересными вещами, которыми всегда мечтал заняться | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Когда я уйду на пенсию, я постараюсь не обременять себя никакими заботами. |
| 7. Моя жизнь сложилась именно так, как я мечтал | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Моя жизнь сложилась совсем не так, как я мечтал. |
| 8. Я не добился успехов в осуществлении своих жизненных планов. | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Я осуществил многое из того, что было мною запланировано в жизни. |
| 9. Моя жизнь пуста и неинтересна. | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Моя жизнь наполнена интересными делами |
| 10. Если бы мне пришлось подводить сегодня итог моей жизни, то я бы сказал, что она была вполне осмысленной. | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Если бы мне пришлось сегодня подводить итог моей жизни, то я бы сказал, что она не имела смысла. |
| 11. Если бы я мог выбирать, то я бы построил свою жизнь совершенно иначе. | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Если бы я мог выбирать, то я бы прожил жизнь еще раз так же, как живу сейчас. |
| 12. Когда я смотрю на окружающий меня мир, он часто приводит меня в растерянность и беспокойство. | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Когда я смотрю на окружающий меня мир, он совсем не вызывает у меня беспокойства и растерянности. |
| 13. Я человек очень обязательный. | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Я человек совсем не обязательный. |
| 14. Я полагаю, что человек имеет возможность осуществить свой жизненный выбор по своему желанию. | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Я полагаю, что человек лишен возможности выбирать из-за влияния природных способностей и обстоятельств. |
| 15. Я определенно могу назвать себя целеустремленным человеком. | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Я не могу назвать себя целеустремленным человеком. |
| 16. В жизни я еще не нашел своего призвания и ясных целей. | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | В жизни я нашел свое призвание и цели. |
| 17. Мои жизненные взгляды еще не определились. | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Мои жизненные взгляды вполне определились. |
| 18. Я считаю, что мне удалось найти призвание и интересные цели в жизни. | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Я едва ли способен найти призвание и интересные цели в жизни. |
| 19. Моя жизнь в моих руках, и я сам управляю ею. | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Моя жизнь не подвластна мне и она управляется внешними событиями. |
| 20. Мои повседневные дела приносят мне удовольствие и удовлетворение | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Мои повседневные дела приносят мне сплошные неприятности и переживания. |

Рис. 1. «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева (оригинальный вариант)

годнящим днем.

Шкала «Я – хозяин жизни» (утверждения №1, №13, №14, №16), согласно результатам проведенного теста, также представлена средними показателями: в ЭГ-1 (17

человек (85%) и ЭГ-2 (11 человек (55%). Эти молодые люди считают, что способны отчасти контролировать свою собственную жизнь. Двое из первой группы (10%) и двое из второй (10%) показали низкие результаты, характеризующие людей, не верящих в собственные силы,

| Ф.И.О.: _____ | | Пол: _____ | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--------|------------|-------|-----------------------|-------|-------|--------|--|--------|-------|-------|-----------------------|-------|-------|--------|--|
| 1. Обычно мне очень скучно. | Д а | Часто | Редко | И так, и так | Редко | Часто | Д а | Обычно мне весело и я полон энергии. | Д а | Часто | Редко | И так, и так | Редко | Часто | Д а | Все, что меня окружает, бесконечно меня. |
| 2. Жизнь мне кажется волнующей с интересными переменами. | Д а | Часто | Редко | И так, и так | Редко | Часто | Д а | Жизнь мне кажется спокойной и без перемен. | Д а | Часто | Редко | И так, и так | Редко | Часто | Д а | Я – человек, который не выполняет свои обещания, даже если не хочет. |
| 3. У меня есть в жизни цель. | Д а | Часто | Редко | И так, и так | Редко | Часто | Д а | У меня нет цели в жизни. | Д а | Часто | Редко | И так, и так | Редко | Часто | Д а | Человек в жизни не выбирает сам, за него выбирают. |
| 4. В моей жизни нет смысла и нет цели. | Д а | Часто | Редко | И так, и так | Редко | Часто | Д а | В моей жизни есть смысл и цель. | Д а | Часто | Редко | И так, и так | Редко | Часто | Д а | Я – человек, который не добивается своих целей. |
| 5. Каждый день новый и не похож на другие дни. | Д а | Часто | Редко | И так, и так | Редко | Часто | Д а | Каждый день одно и то же и все дни похожи. | Д а | Часто | Редко | И так, и так | Редко | Часто | Д а | У меня нет профессии, которая мне нравится, мое призвание. |
| 6. Моя жизнь такая, как я думал. | Д а | Часто | Редко | И так, и так | Редко | Часто | Д а | Моя жизнь не такая, как я думал. | Д а | Часто | Редко | И так, и так | Редко | Часто | Д а | Я считаю, что не нашел призвание и цели в жизни. |
| 7. Я не добился успеха в своих планах на жизнь. | Д а | Часто | Редко | И так, и так | Редко | Часто | Д а | Я добился больших успехов в своих планах на жизнь. | Д а | Часто | Редко | И так, и так | Редко | Часто | Д а | Я не считаю, что не нашел свое призвание и цели в жизни. |
| 8. У меня неинтересная жизнь. | Д а | Часто | Редко | И так, и так | Редко | Часто | Д а | У меня интересная жизнь. | Д а | Часто | Редко | И так, и так | Редко | Часто | Д а | Я не управляю своей жизнью. Ей управляют другие. |
| 9. Я бы поменял свою жизнь по-другому, если бы я мог. | Д а | Часто | Редко | И так, и так | Редко | Часто | Д а | Я ничего в своей жизни не менял бы и еще раз | Д а | Часто | Редко | И так, и так | Редко | Часто | Д а | Мне не нравится делать повседневные дела. От них только проблемы. |

Рис. 2. «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева (адаптированный вариант)

не способных контролировать события в жизни.

Также в ходе экспериментального исследования, у 1 участника (5%) из ЭГ-1 и 7 участников (35%) из ЭГ-2 были получены высокие результаты, которые, согласно качественным критериям теста, свидетельствуют о том, что молодым людям подвластен полный контроль над собственной жизнью, что в действительности, учитывая диагнозы участников, реальности не соответствует.

«Интерес к жизни» (утверждения №1, №2, №4, №5, №6, №8) у участников как из первой группы (16 человек, 80%), так и из второй (10 человек, 50%) характеризовался средними показателями, выявленными у молодых людей, уверенных в том, что у них достаточно интересная жизнь, эмоционально-насыщенная и наполненная смыслом. Некоторые из них (3 человека, 15%, из ЭГ-1 и 8 человек, 40%, из ЭГ-2) даже считали, что у них очень интересная, насыщенная жизнь. Скучной и неинтересной оценивают свою жизнь один человек (5%) из ЭГ-1 и два человека (10%) из ЭГ-2.

Результаты по шкале «Управляемость жизни» (утверждения №6, №9, №12, №15, №16) позволили определить, мнение участников в том, насколько они смогут самостоятельно принимать решения, воплощать эти решения в жизнь, и насколько они смогут сознательно

контролировать свою жизнь. Участники продемонстрировали преобладание средних значений в группе ЭГ-1 (15 человек, 75%) и в группе ЭГ-2 (8 человек, 40%), что свидетельствует о том, что эти лица в определенных жизненных ситуациях могут самостоятельно принимать решения, их воплощать и в какой-то степени контролировать свою жизнь.

У одной четвертой участников каждой группы (5 молодых людей (25%) из ЭГ-1 и 5 (5%) молодых людей из ЭГ-2) наблюдались низкие показатели, которые определяли черты людей, убежденных в невозможности сознательно контролировать свою жизнь или какие-то отдельные аспекты жизни, в иллюзорности свободы выбора.

Отдельно необходимо обратить внимание на высокие показатели по данной шкале в группе ЭГ-2 (7 человек, 35%), которые выявляют такие личностные особенности, как полный контроль человека над собственной жизнью что, на наш взгляд, является необъективной оценкой своих возможностей молодыми людьми с умственной отсталостью и комплексными нарушениями.

Результаты шкалы «Удовлетворенность самореализацией» (утверждения №7, №8, №10, №17) также, как и в предыдущих шкалах, выражены средними значениями (18 участников (90%) из ЭГ-1 и 17 участников (85%) из ЭГ-

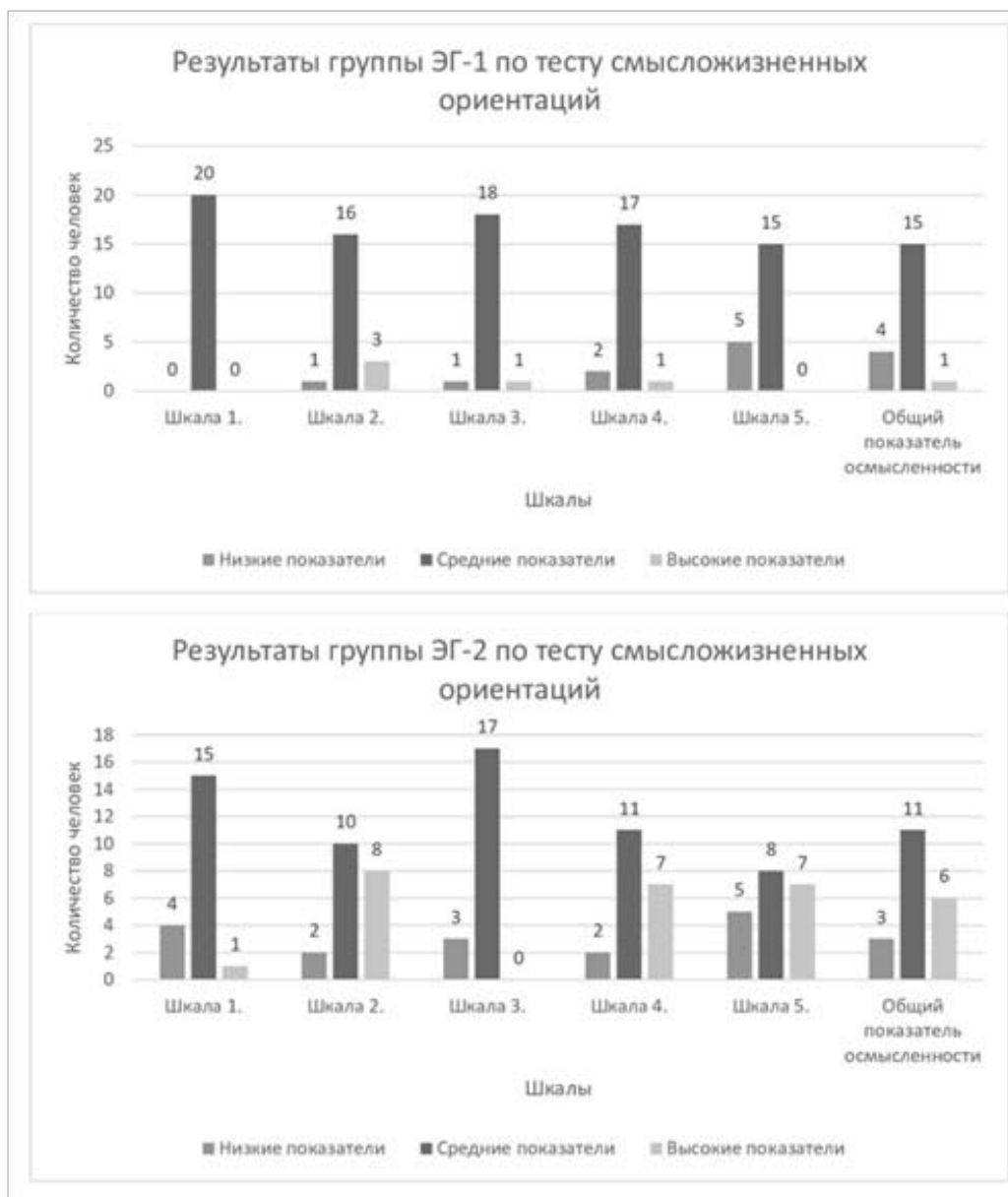


Рис. 3. Результаты «Теста смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева

2), что свидетельствует о достаточном количестве положительных моментов в жизни молодых людей с умственной отсталостью и комплексными нарушениями. Но есть один результат (5%) в первой группе, который характерен для человека, живущего воспоминаниями прошлого (воспоминаниями пройденных этапов жизни). А также у 1 участника (5%) из ЭГ-1 и у 3 участников (15%) из группы ЭГ-2 были низкие показатели, обращающие внимание на негативные моменты в прошлом, к которым они не хотят возвращаться (см. рисунок №3).

Заключение

Подводя итоги описанным выше результатам, необходимо отметить следующие смысложизненные ориентации у молодых людей с умственной отсталостью и

комплексными нарушениями:

- у большинства представления о цели в жизни направлены в будущее (у 35 молодых людей (87,5%) с умственной отсталостью и комплексными нарушениями);
- молодые люди (28 участников, 70%) считают, что в определенных ситуациях способны отчасти контролировать свою собственную жизнь, что с учетом данных об их психическом здоровье не соответствует действительности;
- участники (26 человек, 65%) представляют себе свою жизнь как достаточно интересную, эмоционально насыщенную и содержащую определенный смысл;
- в конкретных жизненных ситуациях молодые люди (23 человека, 57,5%), по их мнению, способ-

ны самостоятельно принимать решения и воплощать их в жизнь, что также вызывает сомнение;
— участники (35 молодых людей, 87,5%) исследования в достаточной степени удовлетворены своей собственной жизнью.

Оценивая полученные результаты, важно отметить, что в большинстве случаев молодые люди искренне по-

лагают, что они способны объективно осмысливать свою собственную жизнь, думают, что жизнь достаточно интересна, целенаправленна, что на практике подтвердить невозможно. Возникает потребность в создании диагностического инструментария для дальнейшего изучения особенностей смысла жизни молодых людей с умственной отсталостью и комплексными нарушениями.

ЛИТЕРАТУРА

1. И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, Л.В. Косикова. Смысловая сфера подростков: особенности развития в условиях включенного обучения: монография. М. КРЕДО, 2016. 116 с.
2. О.Е. Баксанский, А.В. Скоробогатова. Философский и психологический аспекты изучения смысложизненных ориентаций личности в отечественной и зарубежной литературе // Коллекция гуманитарных исследований. 2019. №4 (19). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskiy-i-psihologicheskii-aspektu-izucheniya-smyslozhiznennyh-orientatsiy-lichnosti-v-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-literature> (дата обращения: 21.03.2024).
3. И.Ф. Демидова. Смысложизненный потенциал профессиональной деятельности // Материалы всероссийской психологической конференции с международным участием «категория смысла в философии, психологии, психотерапии и в общей жизни» (Ростов-на-Дону, 23-26 апреля 2014 г.) – М.: КРЕДО. 2014. - с.42
4. В.И. Долгова, Н.И. Аркаева. Смысложизненные ориентации: формирование и развитие. – Челябинск: ООО «Искра-Профи», 2012. – 230 с.
5. М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко. Дети с комплексными нарушениями развития: Диагностика и сопровождение. М.: Национальный книжный центр, 2021. 202 с. (Специальная психология.)
6. Д.Н. Исаев. Умственная отсталость у детей и подростков: [руководство] / Д.Н. Исаев. – Санкт-Петербург: Речь, 2007. – 389с.
7. С.В. Коваленко. Теоретический анализ подходов к понятию смысла жизни в психологической литературе // Вестник НВГУ. 2010. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskiy-analiz-podhodov-k-ponyatiyu-smysla-zhizni-v-psihologicheskoy-literature> (дата обращения: 20.03.2024).
8. Д.А. Леонтьев. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 2019. – 584 с.
9. Д.А. Леонтьев. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. – Смысл, 2000. – 18 с.
10. Т.А. Попова, М.И. Цилина. Смысл и ценности. Структурные компоненты смысложизненных ориентаций. // Психологические проблемы смысла жизни и акме. 2021. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smysly-i-tsennosti-strukturnye-komponenty-smyslozhiznennyh-orientatsiy> (дата обращения: 28.03.2024).

© Грузцкая Светлана Алексеевна (svetlanagruts@yandex.ru), Ткачева Виктория Валентиновна (vikt-tkacheva@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОВРЕМЕННЫЕ ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НЕОБХОДИМЫХ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ДЛЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

MODERN EFFECTIVE METHODS AND MEANS FOR FORMING THE NECESSARY PHYSICAL QUALITIES FOR MILITARY SERVICEMEN

A. Zykov
A. Akmeev

Summary: Physical training of military personnel remains a relevant area of scientific research in the context of building a modern army. This requires a search for effective areas of fitness training that will contribute to the formation of an effective methodology for the physical fitness of specialists in various military specialties. One of the popular and effective areas that help solve this problem is high-intensity training. The analysis made it possible to summarize information about the essence of CrossFit as a high-intensity method of physical training and its advantages, which can be used to increase the physical fitness and functional readiness of military personnel. It has been established that the availability of exercises performed at high intensity allows you to create flexible training programs using block planning lasting from one microcycle. This will provide the opportunity to alternate the focus of training and comprehensive implementation of tasks to develop the necessary physical qualities of military personnel. The selection of training regimens should take into account the training objectives, functional state and level of physical fitness of the military. It has been established that, despite the possible advantages and availability of high-intensity training techniques, there are cautions regarding its implementation in the system of physical training of military personnel due to the risk of increased injury, which will affect the quality of their professional duties. Therefore, it is necessary to carefully study the features of constructing high-intensity training models to develop the necessary physical qualities, taking into account the characteristics and requirements for the physical fitness of military personnel. In general, high-intensity training is an effective means of physical training, which can be successfully implemented in work with military personnel, subject to methodological compliance, which will allow one to obtain the benefits of its use in solving problems of developing the necessary physical qualities of military personnel in the army.

Keywords: physical training, physical fitness, physical abilities, functional training, high intensity, functionality, military, safety.

Зыков Андрей Викторович

кандидат педагогических наук, профессор, начальник
Управления физической подготовки и спорта ВС РФ
zikov.a.v@list.ru

Акмеев Анвер Сулейманович

Кандидат педагогических наук, доцент, Вольский военный
институт материального обеспечения
akmeev.a.s@mail.ru

Аннотация: Физическая подготовка военнослужащих остается актуальным направлением научных исследований в условиях построения современных вооруженных сил. Это требует поиска действенных направлений подготовки, которые будут способствовать формированию эффективной методологии физической подготовленности специалистов разных военных специальностей. Одним из популярных и эффективных направлений, способствующих решению данной проблемы, является высокоинтенсивный тренинг. Проведенный анализ позволил обобщить сведения о сущности кроссфита как направлении высокоинтенсивного метода физической подготовки и его преимуществ, которые могут быть использованы для повышения физической подготовленности и функциональной готовности военнослужащих. Установлено, что доступность упражнений, выполняемых в режиме высокой интенсивности, позволяет создавать гибкие программы тренировки с использованием блочного планирования продолжительностью от одного микроцикла. Это обеспечит возможность чередования направленности тренировки и комплексной реализации задач по формированию необходимых физических качеств военнослужащих. Подбор режимов тренировки должен учитывать задачи подготовки, функциональное состояние и уровень физической подготовленности военнослужащих. Установлено, что, несмотря на возможные преимущества и доступность методики высокоинтенсивной тренировки, существуют предостережения по ее внедрению в систему физической подготовки военнослужащих из-за риска повышения травматизации, что будет влиять на качество выполнения ими профессиональных обязанностей. Поэтому необходимо тщательное изучение особенностей построения моделей высокоинтенсивных тренировок для развития необходимых физических качеств с учетом особенностей и требований к физической подготовленности. В целом, тренинг высокой интенсивности является эффективным средством физической подготовки, которое с успехом можно внедрять в работу с военнослужащими при соблюдении методологического соответствия, что позволит получить преимущества его применения для решения задач по формированию необходимых физических качеств.

Ключевые слова: физическая подготовка, физическая подготовленность, физические способности, функциональная тренировка, высокая интенсивность, функциональность, безопасность.

Постановка проблемы

Подготовка военнослужащих является залогом качественного выполнения ими профессиональных задач. Лишь физически развитый военный спосо-

бен овладеть стратегией и тактикой военного дела. В настоящее время вопросам физической подготовки военнослужащих уделяется много внимания [12, с. 10], однако интенсивность реформирования вооруженных сил, в некоторой степени смещает фокус по модернизацию

военной подготовки в сторону овладения новейшей техникой и формирования слаженных процессов в армии. В то же время необходимо внедрять эффективную методологию физического совершенствования военнослужащих, которая позволит в краткосрочной перспективе формировать унифицированные эффективные программы для создания основы физической подготовки с учетом индивидуальных особенностей. К таким направлениям современной физической подготовки, имеющим много вариативную двигательную структуру и гибкость в построении программ, эффективными вследствие интенсивности методологии реализации их средств относится высокоинтенсивный тренинг [1, с. 192]. Однако сейчас он системно не применяется в подготовке военнослужащих несмотря на его преимущества. Следовательно, существует проблема поиска возможностей построения системы физической подготовки в армии с использованием средств высокоинтенсивного тренинга как перспективного пути формирования необходимых физических качеств военнослужащих.

Анализ последних исследований и публикаций

В последнее время исследователи неоднократно отмечали, что методы высокоинтенсивных упражнений являются ведущей тенденцией в фитнес-индустрии. При этом именно кроссфит является наиболее известным и узнаваемым примером программ высокоинтенсивных тренировок [14, с. 8]. В общем, кроссфит представляет собой выполнение постоянно меняющихся и выполняемых функциональных движений с относительно высокой интенсивностью [25, с. 671]. Подобные программы упражнений можно отнести к категории высокоинтенсивных функциональных тренировок. Они предназначены для решения задач фитнес тренировки, потенциально обеспечивая улучшение функциональной подготовленности и физической производительности в изменяющихся условиях выполнения физических упражнений, которые преимущественно представляют собой базовые движения человека [15, с. 30]. Таким образом, кроссфит-тренировки сочетают высокоинтенсивную и функциональную тренировку. Принципы высокоинтенсивной тренировки используются для структурирования интервалов или непосредственно при построении кроссфит программ включаются традиционные протоколы (например, Табата) [22, с. 613].

Преимущества тренировок с высокой интенсивностью заключаются в их эффективном воздействии на аэробные и анаэробные компоненты энергообеспечения, комплексное развитие силы, скоростно-силовых способностей, выносливости и ловкости [2, 4, 5]. Так, использование доступных двигательных действий (толчков, тяг, бросков и разнообразных локомоций), выполняемых с относительно высокой интенсивностью, требует от исполнителя искусных действий в различных плоскостях

движения [10, с. 14]. Это формирует дополнительное преимущество кроссфита, в плане вариативности построения программ тренировки, когда наблюдается нехватка или недоступность оборудования для занятий.

В то же время продемонстрировано, что применение кроссфита и его модификаций в подготовке работников различных силовых структур является не только популярной тенденцией последнего времени [20, с. 151], но и вызвано его преимуществами по построению эффективного процесса физической подготовки [8, с. 77]. Например, канадские пехотинцы разработали и внедрили программу с использованием кроссфита «Программа боевой подготовки» [16, с. 18]. В общем, принципы кроссфит-тренинга соответствуют философии современной военной подготовки, которая предполагает развитие высокого уровня работоспособности и физической производительности путем комплексного влияния на развитие физической подготовленности [3, с. 112]. Однако, учитывая преимущества и популярность кроссфита, важно учитывать потенциальное влияние этого подхода к фитнес-тренировкам на здоровье военнослужащих и риск получения ими травм во время тренировок.

Соответственно, **целью** данной статьи является исследование методологии использования средств высокоинтенсивного тренинга для формирования необходимых физических качеств военнослужащих.

Материалы и методы

Для достижения поставленных целей был применен теоретический анализ имеющихся данных в современной научно-методической литературе (рецензируемые издания) относительно практического применения средств высокоинтенсивной тренировки в физической подготовке военных разных стран, находящихся в общем доступе. Другим направлением теоретического анализа был поиск обзоров относительно сущности кроссфита как направления физической тренировки и определения его эффективности развития физических качеств и формирования физической подготовленности. Третье направление поиска касалось составляющей занятий кроссфитом как фактора, определяющего круг методов и возможности его применения в физической подготовке военнослужащих.

Результаты

Установлено, что высокоинтенсивные тренировки способствуют оптимизации физической и функциональной подготовленности, в частности через улучшение: общей выносливости; скоростной выносливости; силы; гибкости; быстроты; ловкости; скоростно-силовых способностей; координации и баланса [6, 21]. В то же время есть определенные опасения относительно его широко-

го внедрения в процесс физического воспитания военных. Прежде всего, это связано с тем, что методология тренировок с высокой интенсивностью полностью эмпирическая. Следовательно, при создании программ нужно ориентироваться на убедительные эмпирические данные по безопасности, эффективности и результативности тренировочных протоколов, которые являются наиболее важными и взаимосвязанными факторами обоснованного внедрения данного фитнес-направления в физическую подготовку военнослужащих [7, с. 266]. Таким образом, можно выделить возможные преимущества использования высокоинтенсивного тренинга в физической подготовке военнослужащих (рис. 1).

Тренировки с высокой интенсивностью предполагают выполнение высокоинтенсивных функциональных движений, которые называют «тренировкой дня» (ТД). На этих тренировках высокоинтенсивные упражнения выполняются быстро, многократно и с жестким интервалом времени восстановления между подходами или вообще без него [25, с. 673]. В тренировках основное внимание уделяется постоянно меняющимся функциональным движениям [14, с. 7]. (Рис. 1.)

Преимуществом построения программы тренировок с высокой интенсивностью является ее гибкость в зависимости от индивидуального состояния индивида, места тренировок, интенсивности, продолжительности, организационной формы и сложности [15, с. 24]. Упражнения выполняются либо на время, либо на максимальное количество повторений и могут выполняться как самостоятельно, в паре или в группе. Другой формат заключается в поддержании определенного темпа тренировки в течение определенного периода времени (например, выполнение определенного количества повторений каждую минуту) [8, с. 74]. Таким образом, одним из преимуществ кроссфита является непрехотливый запрос относительно сложного и дорогостоящего оборудования, что позволяет оптимизировать процесс создания тренировочных зон, которые являются компактными [11, с. 915].

В нескольких исследованиях программы тренировок кроссфита сравнивались по поводу влияния с традиционными подходами к физической подготовке военнослужащих. Установлено, что занятия кроссфитом приводят к большему росту силы ног и туловища, а также



Рис. 1. Практические преимущества использования высокоинтенсивного тренинга в физической подготовке военнослужащих

общей выносливости несмотря на то, что объем беговой работы составляет менее половины рекомендованного в традиционных протоколах по физической подготовке [21, с. 6]. Установлено улучшение физической работоспособности по результатам 8-недельного применения кроссфита офицерами армии США, в объеме не менее четырех занятий по 1 часу в неделю [24, с. 180]. Также задокументирована эффективность 12-недельного сравнительного исследования эффективности программы кроссфита по отношению к традиционной боевой физической подготовке морской пехоты. Важным также было значительное уменьшение при этом продолжительности тренировок [18, с. 43]. В другом случае было продемонстрировано, что использование кроссфита улучшило показатели физической подготовленности артиллеристов по сравнению с традиционным подходом в течение 10 недель [19, с. 86].

Таким образом, использование кроссфита в физической подготовке военнослужащих позволяет оказать влияние на широкий спектр характеристик физической и функциональной подготовленности, потенциально обеспечивая улучшение физической и психической готовности в изменяющейся оперативной среде [9, с. 96]. Кроме того, программы кроссфита приносят военнослужащим множество преимуществ для здоровья, таких как улучшение развития физических качеств, общего здоровья и физической и функциональной подготовленности [17, с. 368].

На основе анализа найденной информации о практическом применении кроссфита в физической подготовке военнослужащих был разработан вариативный микроцикл тренировки, направленный на демонстрацию возможностей внедрения данного вида тренировки в военной среде, с учетом вышеперечисленных преимуществ (табл. 1).

Важным вопросом остается безопасность кроссфита для использования в военной среде. Было установлено, что общий уровень травматизма у тех, кто занимался кроссфитом – 19,4%, причем мужчины получали травмы

чаще женщин [13, с. 30]. Наиболее распространенными областями травм были плечи, позвоночник, поясница и колени. Однако уровень травматизма снизился с участием тренера [23, с. 634]. Также установлено, что участники с предварительными травмами были в 3,75 раза более подвержены повторным травмам [25, с. 679]. Следует предположить, что кроссфит безопасен для военнослужащих, если занятия выполняются правильно в безопасной среде с квалифицированными специалистами. Это указывает на необходимость разработки специализированных программ для военных инструкторов по физической подготовке.

Выводы

Текущее исследование было направлено на проверку результатов научных исследований, связанных с использованием высокоинтенсивного тренинга для решения задач по формированию необходимых физических качеств военнослужащих. Проведенный анализ позволил установить повышение интереса к перспективам применения кроссфита как составляющей физической подготовки военнослужащих. Однако пока доказательная база недостаточна относительно положительных результатов такого внедрения в силовых структурах и возможных негативных факторов, таких как травмы и повреждения в процессе занятий, а также вследствие переутомления. Основное преимущество применения кроссфита в физической подготовке военнослужащих связано с обоснованными ожиданиями быстрого влияния серий занятий на общую выносливость, силу, гибкость и мощность, что связано с вариативностью упражнений и высокоинтенсивными режимами их выполнения. Дальнейшие исследования должны учитывать требования к физической подготовленности различных военных специальностей. Это позволит сформировать понимание возможностей внедрения программ высокоинтенсивной тренировки в вооруженных силах. Однако, как элемент структуры физической подготовки военных, кроссфит может быть внедрен уже сейчас, учитывая его преимущества, представленные в научной литературе.

Таблица 1.

Модельный недельный микроцикл высокоинтенсивной тренировки для военнослужащих.

| Тренировка дня | Нагрузка и дозировка |
|----------------|--|
| 1 | 100 берпи выполнить как можно быстрее |
| 2 | «Барбара» выполнить 5 подходов на скорость: 20 подтягиваний; 30 отжиманий; 40 пресс; 50 приседаний |
| 3 | Бег 4x800 м, отдых 2 мин между пробежками |
| 4 | Выполнить 3 раунда на скорость: 10 станových тяг с весом 80% от повторного максимума; 10 берпи |
| 5 | Выполнить максимум раундов за 20 мин: 5 прыжков на ящик высотой 30 см; 10 махов гириями 24 кг; 15 бросков медбола весом 5 кг (+ одно повторение в каждом раунде) |
| 6 | Отдых |
| 7 | |

ЛИТЕРАТУРА

1. Васин, В.Н. Результаты педагогического эксперимента по совершенствованию уровня физической подготовки военнослужащих / В.Н. Васин, А.В. Буриков, А.В. Горохов // Современный ученый. – 2020. – №2. – С. 191-195.
2. Володин, В.Н. Совершенствование физической подготовки военнослужащих / В.Н. Володин, Д.С. Яковлев // Новая наука: Современное состояние и пути развития. – 2016. №5-2. – С. 35-37.
3. Галимова, А.Г. Теоретическое обоснование методики высокоинтенсивного многофункционального тренинга кроссфит / А.Г. Галимова, М.Д. Кудрявцев, В.А. Глубокий, Г.Я. Галимов // Вестник Бурятского государственного университета. Философия. – 2017. – №4. – С. 110-115.
4. Дмитриев, Г.Г. Физическая подготовка военнослужащих армий ведущих стран мира к выполнению задач в необычных боевых и климатических условиях / Г.Г. Дмитриев, Б.В. Ендальцев, Ш.А. Керимов // Актуальные проблемы физической подготовки силовых структур. – 2014. – №3. – С. 42-47.
5. Кадыров, Р.М. Разработка нормативных требований по физической подготовке военнослужащих / Р.М. Кадыров, А.В. Политов, С.К. Коричев // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. – 2018. – №2. – С. 89-92.
6. Котловской, С.А. Пути совершенствования физической подготовки военнослужащих на основе crossfit с учетом опыта зарубежных стран / С. А. Котловской // Современный ученый. – 2021. – №4. – С. 144-147.
7. Кошкин, Е.В. Корреляционная взаимосвязь средств кроссфита с профессионально-важными физическими качествами военнослужащих войск национальной гвардии России / Е.В. Кошкин, О.Б. Рыжак, К.С. Кручинина, А.В. Новиков, Р.О. Москвинов // Ученые записки университета им. ПФ Лесгафта. – 2020. – № 3(181). – С. 264-268.
8. Лаврухина, Г.М. Развитие силовой выносливости средствами кроссфита (на примере военнослужащих) / Г.М. Лаврухина, И.В. Быстрова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2018. – №2(73). – С. 74-79.
9. Лямзин, Е.Н. Развитие физических качеств у военнослужащих средствами системы коротких интервальных тренировок с высокой интенсивностью нагрузки / Е.Н. Лямзин, К.К. Камилов, С.В. Колотаев, Д.В. Кучер, С.К. Якупов // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2020. – № 8-2. – С. 94-98.
10. Смирнова, Ю.В. Возможности применения кроссфита в специальной физической подготовке сотрудников спецподразделений / Ю.В. Смирнова, В.С. Ишунькин // Царскосельские чтения. – 2016. – №2(XX). – С. 313-316.
11. Тренин, Ю. П. Перспективы использования кроссфита в подготовке курсантов авиационных училищ / Ю. П. Тренин // Аллея науки. – 2019. – № 3(1). – С. 914-917.
12. Щеголев, В.А. Становление и развитие теории специальной направленности физической подготовки военнослужащих / В.А. Щеголев, В.П. Сущенко, В.А. Собина, А.Н. Сивак // Теория и практика физической культуры. – 2019. – №8. – С. 9-11.
13. Chachula, L.A. Association of prior injury with the report of new injuries sustained during CrossFit training / L.A. Chachula, K.L. Cameron, S.J. Svoboda // Athletic Training & Sports Health Care. – 2016. – № 8(1). – P. 28-34.
14. Claudino, J.G. CrossFit overview: systematic review and meta-analysis / J.G. Claudino, T. J. Gabbett, F. Bourgeois, H.D.S. Souza, R.C. Miranda // Sports medicine-open. – 2018. – №4(1). P. 1-14.
15. Dominski, F.H. Psychological variables of CrossFit participants: a systematic review / F.H. Dominski, T.T. Serafim, T.C. Siqueira, A. Andrade // Sport sciences for health. – 2021. – №17. – P. 21-41.
16. Gagnon, P. Physical Fitness Evaluations and Programs in the Canadian Armed Forces: Purposes and Evolution / P. Gagnon // ESS, SP, 2017. – P. 13-20.
17. Ghanbarzadeh, M. The effect of an intensity interval training (Hit) on the fitness and body composition of the military personnel / M. Ghanbarzadeh // Journal Mil Med. – 2017. – № 18(4). – P. 367-374.
18. Gibala, M.J. Military applicability of interval training for health and performance / M.J. Gibala, P.J. Gagnon, B.C. Nindl // The Journal of Strength & Conditioning Research. – 2015. – № 29. – P. 40-45.
19. Grossman, A. The effect of a high-intensity interval training program on combat soldiers fitness / A. Grossman, E. Grossman, L. Peretz, A. Abramovich, R. Yanovich, I. Grotto // Science & Sports. – 2023. – № 38(1). – P. 84-88.
20. Haddock, C.K. The benefits of high-intensity functional training fitness programs for military personnel / C.K. Haddock, W.S. Poston, K.M. Heinrich, S.A. Jahnke, N. Jitnarin // Military medicine. – 2016. – № 181(11-12). – P. e1508-e1514.
21. Karami, E. The effect of four-weeks of CrossFit workouts on cardiovascular indicators and physical readiness in military forces / E. Karami, E. Arabzadeh, H. Shirvani // Comparative Exercise Physiology. – 2024. – № 1(aop). – P. 1-9.
22. Meyer, J. The benefits and risks of CrossFit: a systematic review / J. Meyer, J. Morrison, J. Zuniga // Workplace health & safety. – 2017. – №65(12). – P. 612-618.
23. Poston, W.S. Is high-intensity functional training (HIFT)/CrossFit safe for military fitness training? / W.S. Poston, C.K. Haddock, K.M. Heinrich, S.A. Jahnke, N. Jitnarin, D.B. Batchelor // Military medicine. – 2016. – № 181(7). – P. 627-637.
24. Roos, L. Training methods and training Instructors' qualification are related to Recruits' fitness development during basic military training / L. Roos, M.C. Hofstetter, U. Mäder, T. Wyss // The Journal of Strength & Conditioning Research. – 2015. – № 29. – P. 178-186.
25. Schlegel, P. CrossFit® training strategies from the perspective of concurrent training: a systematic review / P. Schlegel // Journal of sports science & medicine. – 2020. – № 19(4). P. 670-682.

© Зыков Андрей Викторович (zikov.a.v@list.ru), Акмеев Анвер Сулейманович (akmeev.a.s@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОБЛЕМЫ УНИФИКАЦИИ ЯЗЫКОВЫХ НОРМ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

PROBLEMS OF LANGUAGE NORMS' UNIFICATION WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A UNIVERSITY

M. Ivanova

Summary: The article discusses current problems of language norms unification in the process of teaching a foreign language, as well as possible approaches to solving them. Particular attention is paid to the definition of the concept of a language norm as such and its influence on the effectiveness of solving communicative problems in a foreign language. The importance of developing new strategies and methods to overcome the described problems when teaching a foreign language is also emphasized.

Keywords: unification, language norm, standardization, foreign language, communication.

Иванова Мария Михайловна

*Старший преподаватель, Финансовый Университет при
Правительстве Российской Федерации (г. Москва)
MMIvanova@fa.ru*

Аннотация: В статье рассматриваются актуальные проблемы унификации языковых норм в процессе обучения иностранному языку, а также возможные подходы к их решению. Особое внимание уделено определению понятия языковой нормы как таковой и ее влиянию на эффективность решения коммуникативных задач на иностранном языке. Также подчеркивается важность разработки новых стратегий и методов преодоления описанных проблем при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: унификация, языковая норма, стандартизация, иностранный язык, коммуникация.

В современном мире знание иностранных языков становится все более важным и необходимым навыком, так как открывает новые возможности для образования, работы, путешествий и культурного обмена. Владение иностранным языком является одним из наиболее важных условий общения представителей разных культур и национальностей. По этим причинам интерес людей к изучению иностранных языков в современном цифровом мире стремительно растет.

Благодаря техническому прогрессу в сфере науки и информационных технологий и происходящим в мире изменениям совершенствуется и система образования. В последние годы процесс обучения иностранным языкам в средней общеобразовательной школе и в высших образовательных учреждениях активно сводится к определенным нормам, соответствующим требованиям времени. Благодаря всеобъемлющему процессу глобализации мир меняется, а значит, имеет место всемирная экономическая, политическая и культурная интеграция и унификация, охватывающая все сферы жизни общества. Сближение и слияние языков и культур разных стран порождает так называемый «глобальный язык. Начиная со второй половины XX века основным языком международной и межкультурной коммуникации признается английский язык. Считается, что на роль глобального языка сегодня также претендует его американский аналог. На протяжении десятилетий каждая нация привносит свои изменения в традиционный английский язык, включая словоо-

бразование, произношение, значение и употребление отдельных лексических единиц, а также уникальные культурные особенности, присущие их образу жизни и местности, где они проживают.

Из всего вышеперечисленного становится очевидно, что учебным заведениям необходим кардинально новый подход к преподаванию иностранных языков. Остро ощущаются проблемы, связанные с унификацией языковых норм и нехваткой специалистов. Унификация языковых норм означает создание единой системы правил и стандартов для изучения иностранного языка с целью обеспечить единый подход к его изучению, из чего следует ряд проблем, описываемых в данной статье.

В первую очередь рассмотрим само понятие языковой нормы. Впервые оно было введено французом Шарлем Балли как безусловное предписание, которому обязан следовать говорящий [1]. Норма, проявляющаяся как в устной, так и в письменной форме, представляет собой важнейший признак культуры речи. Языковая норма вырабатывается в процессе речевого общения, закрепляется и кодифицируется. Норма является одновременно и собственно лингвистической, и социально-исторической категорией и может проявляться не только в отборе различных языковых средств, но и в системе оценочных суждений, например, для придания эмоциональной окраски наблюдаемым явлениям, а также входит в ряд норм и обычаев, представленных в обществе в разные периоды его развития [2].

Нередки случаи, когда отклонения от нормы закрепляются в общественном сознании и, став впоследствии широко употребляемыми, вносятся в словари. Иногда языковые нормы являются результатом государственной языковой политики как сознательного культивирования [3]. Например, для отражения новых политических или социокультурных явлений вводятся соответствующие понятия или адаптируются заимствованные термины.

Взгляды лингвистов на толкование и сущность понятия «языковая норма» расходятся. В словарях определение термина «языковая норма» базируется, как правило, на двух обобщенных родственных понятиях – непосредственно употребление средств языка и регламентированные правила употребления [3]. Так, к примеру, словарь социолингвистических терминов характеризует языковую норму как «совокупность правил выбора и употребления элементов языка, действующих на различных уровнях языка, в соответствии с чем выделяют нормы орфографические, лексические, грамматические, синтаксические, стилистические» [4, с. 262]. Совокупность одобренных с точки зрения языковой нормы общеупотребительных языковых средств в свою очередь образует особую, нормированную разновидность национального языка – литературный язык. Словарь Ушакова же характеризует языковую норму как «узаконенное установление» и «признанный обязательным порядок» [5], то есть полностью исключает такие ключевые характеристики нормы как вариативность и подвижность во времени. Однако, консервативность нормы и ее направленность на сохранение языковых средств и правил их использования, накопленных в обществе предшествующими поколениями, не означает ее инертность. Так, В. Н. Шапошников подчеркивает важность постоянного отслеживания происходящих в языке изменений, поскольку только таким образом можно «знать язык и преподавать его адекватно – именно как живой и развивающийся» [6, с. 5].

Строго говоря, понятие нормативности следует рассматривать с двух точек зрения: как комплекс реально используемых в речи языковых конструкций, и как ряд определенных тенденций отбора и правил использования различных языковых средств. Стабильность нормы, в свою очередь, обусловлена исторической устойчивостью и традиционностью, ограничением отклонений, а также относительным территориальным единообразием норм. Однако языковая норма — это не только стабильный и унифицированный, но и значительно дифференцированная совокупность языковых средств, предполагающая сохранение целого ряда вариантов и способов выражения в зависимости от территории употребления, исторического этапа развития общества и особенностей языковой ситуации. Благодаря распространению образования и растущему воздействию средств массовой коммуникации стандарти-

зируется и вся речевая практика. Из этого следует, что возрастающая социальная однородность общества, рост культурного развития и единая система образования – факторы, обеспечивающие языковую унификацию в рамках одного государства.

Принимая во внимание все вышесказанное, можно охарактеризовать языковую норму как установленный обществом стандарт языка, который определяет правила и принципы его использования. Языковая норма включает в себя правила орфографии, пунктуации, грамматики, лексики и стилистики, которые регулируют процесс коммуникации и обеспечивают понимание между говорящими. Основной целью языковой нормы является обеспечение единообразия и стабильности в использовании языка с целью облегчить общение и передачу информации между участниками коммуникации. Языковая норма формируется на основе языковых традиций, правил и норм, которые существуют в определенном языковом сообществе. Соблюдение языковой нормы является важным аспектом любой языковой культуры и проявляет уважение как к языку, так и непосредственно к его носителям. Нарушение языковой нормы может привести к недопониманию, ошибкам в коммуникации и даже созданию негативного впечатления о говорящем. Кроме того, языковая норма не является статичной и имеет свойство изменяться под воздействием различных факторов, таких как социокультурные изменения, технологический прогресс, контакты с другими языками. Однако, сохранение основных принципов языковой нормы помогает сохранить целостность и устойчивость языка. Соблюдение языковой нормы – это не только знание правил языка, но и умение адаптировать свою речь к различным ситуациям и аудиториям. Понимание и уважение языковой нормы способствует эффективной коммуникации и содействует сохранению культурного наследия.

Таким образом, встает необходимость в единой системе подходов к языку, в так называемой унификации языковых норм. Унификация языковых норм представляет собой процесс создания единой системы правил и стандартов для изучения и использования языка. Она необходима для обеспечения единого подхода к изучению иностранных языков, обмена информацией и культурного взаимодействия, а также для преодоления языкового барьера и повышения эффективности коммуникации. При обучении иностранным языкам возникает ряд трудностей, связанных с вариативностью языка, как родного, так и иностранного, что может повлечь за собой различные последствия в ходе учебного процесса и по окончании учебного курса. В этой статье мы рассмотрим основные проблемы, с которыми могут столкнуться преподаватели иностранных языков в неязыковом вузе.

Одной из основных проблем унификации языковых норм является разнообразие диалектов и вариантов

языка. Например, английский язык имеет множество диалектов, таких как британский, американский, австралийский и другие. Каждый из этих диалектов имеет свои исключительные особенности и отличия в произношении, грамматике и лексике, что может значительно затруднить обучение английскому как иностранному языку. Студенты, изучающие английский язык, могут столкнуться с трудностями при понимании различий между британским и американским английским, например, в использовании определенных слов или выражений. Вопросами вариативности языка в пределах определенного географического объекта занимается диалектология. Диалектология – это раздел лингвистики, изучающий диалекты, или различные варианты языка, которые отличаются по произношению, лексике и грамматике в зависимости от географического или социокультурного контекста. Согласно словарю социолингвистических терминов, «в задачу диалектологии входит собирание и анализ явлений (лексических, фонетических, грамматических), характерных для того или иного территориального диалекта, говора, установление зон распространения данных диалектных явлений» [4, с. 56]. Понимание диалектов играет важную роль в изучении иностранных языков, поскольку они могут оказывать влияние на произношение, лексику и грамматику языка. Одной из основных трудностей диалектологии при обучении иностранному языку является неоднозначность и сложность диалектов. Диалекты могут существенно отличаться друг от друга, что может затруднить понимание и изучение языка. Кроме того, некоторые диалекты могут быть малоизученными или вымирающими, что сказывается на количестве и доступности информации о них. При обучении иностранному языку уделяется недостаточное внимание к диалектным особенностям в учебных материалах и программе обучения. Не исключено, что игнорирование разнообразия диалектов может привести к тому, что учащиеся не будут полностью подготовлены к реальным коммуникативным ситуациям с носителями языка, однако, для стандартизации системы обучения в рамках общего курса, вероятно, стоит касаться диалектов лишь вскользь, скорее с ознакомительной целью, нежели с учебной. Также следует учитывать, что использование диалектов при обучении иностранному языку может привести к недопониманию или ошибкам, так как студенты, изучающие язык на основе диалектных особенностей, могут столкнуться с трудностями в общении с носителями стандартного языка или других диалектов.

Еще одной проблемой унификации языковых норм является различие в культурных особенностях и обычаях стран, говорящих на данном языке. Каждая страна имеет свои традиции, ценности и специфические особенности общения. Например, в некоторых странах употребление определенных выражений или форм обращения может быть считаться неприемлемым или даже оскорбитель-

ным. Поэтому при обучении иностранному языку необходимо учитывать не только грамматические правила, но и культурные особенности и контекст использования языка. Это требует от преподавателей и учебных программ большого внимания к культурному и страноведческому аспекту языка. Знание этикета стран изучаемого языка и их соблюдение вызывает уважение и доверие у носителей, а также повышает авторитет говорящего в их глазах. Владение нормами и приемами речевого этикета помогает избежать различных конфликтных ситуаций, способствует взаимопониманию и достижению взаимовыгодных результатов [7]. Унификация языковых норм также позволяет создать общие стандарты и правила поведения при общении на разных языках.

Кроме того, стандартные учебники и методики обучения часто не учитывают индивидуальные особенности каждого ученика. Некоторые студенты могут лучше усваивать материал через визуальное восприятие, другие – через аудио-методику. Поэтому важно разработать индивидуальный подход к каждому ученику, чтобы обеспечить эффективное и качественное усвоение материала. Индивидуализация обучения – это дидактический принцип такого подхода к организации учебного процесса, при котором учитываются личностные характеристики, психотип личности, уровень интеллектуального развития, мотивация, познавательные интересы, и т.д. [8]. Из определения следует, что исходным моментом в индивидуальном подходе обучения иностранному языку является изучение интересов и способностей студентов, а также анализ перспектив развития их возможностей. Поэтому преподаватели должны быть готовы адаптировать методики обучения под потребности каждого конкретного студента.

Не менее негативно на процессе обучения может сказаться и недостаток доступа к разнообразным ресурсам на целевом языке ввиду ограничения возможностей для практики иностранной речи. Отсутствие аудио- и видеоматериалов, книг, статей и других материалов на изучаемом языке затрудняет развитие навыков устной и письменной речи. При этом ограниченный доступ к источникам информации в онлайн-формате, таким как языковые приложения, обучающие курсы, форумы и интернет-площадки для общения с носителями или обмена языковыми партнерами, препятствуют самостоятельному изучению иностранного языка и значительно сказываются на мотивации студентов и развитии навыков коммуникации. Все это замедляет процесс усвоения иностранного языка и отражается на эффективности процесса обучения.

Все вышеперечисленные проблемы требуют особого внимания и решения. В данной статье мы рассмотрим возможные способы преодоления этих проблем и унификации языковых норм.

1. Стандартизация языковых норм. Один из ключевых способов преодоления проблем унификации языковых норм – это разработка и внедрение общих стандартов и правил для изучения и использования языка. Стандартизация позволяет создать единую систему, которая будет применяться как в образовании, так и в повседневной жизни. Стандартизация языка при обучении иностранному языку является важным аспектом в образовательном процессе. Этот процесс включает в себя установление общепринятых правил и норм, которые помогают привести язык к единым стандартам и облегчают его изучение для учащихся. Одной из основных целей стандартизации языка при обучении иностранному языку является создание единой языковой модели, которая будет использоваться как основа для преподавания и изучения языка. Эта модель включает в себя правила грамматики, лексики, произношения и другие аспекты языка, которые необходимы для эффективного общения на данном языке. Стандартизация языка также помогает учащимся различать правильное и неправильное употребление языка, что способствует развитию их речевых навыков. Благодаря стандартизации, учащиеся могут более эффективно изучать язык и достигать лучших результатов. Однако это не означает полное исключение разнообразия и креативности. Важно помнить, что каждый язык имеет свою уникальную культурную и историческую специфику, которая должна быть сохранена, поэтому необходимо стремиться сохранить баланс между стандартом и индивидуальностью. В целом, стандартизация языка при обучении иностранному языку играет важную роль в формировании языковых навыков учащихся и способствует эффективному общению на иностранном языке.
2. Более глубокое изучение диалектов в рамках образовательного процесса и включение соответствующих материалов в учебные программы. Важно также обучать учащихся различать стандартный язык от диалектов и понимать их влияние на языковую практику. Так, например, в английском так называемый «стандартный» язык не привязан к какой-либо национально-государственной территории. И хотя, с одной стороны, принято считать, что все носители языка в Англии говорят на стандартном языке, с другой – около 10% жителей говорят на английском с использованием лексических единиц, характерных для их местности. То же можно сказать и о других англоговорящих странах. Большинство британских социолингвистов сходятся во мнении, что стандартный английский язык является лишь одним из многих диалектов английского языка, который составляет преобладающую часть его словаря, грамматики и произносительных норм. Таким образом, правильное использование диалектологии при обучении иностранному языку может значительно обогатить языковой опыт студентов и помочь им лучше понимать, и использовать изучаемый язык.
3. Обучение культурным особенностям языка. Для успешной унификации языковых норм необходимо учитывать не только грамматические правила, но и культурные особенности и традиции стран, говорящих на данном языке. Обучение культурным аспектам языка помогает избежать недопониманий и конфликтов при общении с представителями других культур. Поэтому важно включать в программы обучения информацию о культурных особенностях языка и страны его происхождения.
4. Использование современных технологий. Современные технологии, такие как онлайн-платформы для изучения языков, мобильные приложения и интерактивные учебные материалы, могут быть эффективным инструментом для унификации языковых норм. Они позволяют создавать доступные и интересные образовательные ресурсы, которые сделают процесс изучения языка более эффективным и привлекательным для широкой аудитории. Многообразие инновационных технологий влияют не только на объемы получаемой информации, но и на способы ее получения. Они значительно облегчают подготовку к учебным занятиям и студентам, и преподавателям, сокращая сроки подготовки и оптимизируя время, потраченное на поиск необходимых данных и на проверку заданий. Используя интернет и мобильные приложения, студент получает возможность самопроверки, что повышает мотивацию к самостоятельному изучению предмета, а благодаря различным язычным сайтам и форумам стирается психологический и культурный барьер. Информация о последних событиях в мире, например, спортивных, культурных, политических и др., тексты носителей языка на примере речи политических деятелей на конференциях, ведущих телепередач, фильмы, видеоролики и т. д. расширяют содержание учебника, что вызывает интерес к изучаемому языку и его культуре [9]. Однако, исследователи все же советуют комбинировать современные технологии с традиционными формами обучения, не забывая о принципах развития общепринятых компетенций.
5. Индивидуализация обучения. Учет психологического фактора в обучении иностранным языкам становится все более актуальным в современных реалиях. Студентам с разными психотипами могут быть интересны различные типы заданий: например, экстравертам лучше удаются ролевые игры, разбор ситуативных заданий, групповая и проектная деятельность, тогда как интровертам

проще осваивать материал в формате индивидуальных заданий, направленных на развитие аналитического мышления. По мнению экспертов, экстравертированность также оказывает влияние на способности к усвоению материала и коммуникативные навыки, а значит, для наиболее эффективной работы в учебной группе и поддержания уровня владения языком преподавателям необходимо обеспечить каждому студенту максимально комфортные условия путем применения соответствующих методов и форм обучения.

- б. Международное сотрудничество. Для успешной унификации языковых норм необходимо развивать международное сотрудничество и обмен опытом между странами. Обмен информацией о методиках обучения, разработка общих стандартов и правил, а также проведение совместных проектов по изучению языков – все это способствует улучшению качества образования и коммуникации. Преимущественное влияние на унификацию языка международное сотрудничество оказывает путем создания единого лингвистического пространства. Благодаря сотрудничеству между различными странами и культурами, формируются общие нормы языка, которые помогают избежать недопониманий и ошибок в коммуникации, что позволяет людям из разных уголков мира общаться на одном языке, а это, в свою очередь, напрямую положительно сказывается на развитии культурного и образовательного обмена. Кроме того, международное сотрудничество способствует распространению языковых знаний и повышению языковой грамотности. Благодаря различным программам обмена студентами между университетами и другими образовательными учреждениями, люди получают возможность изучать иностранные языки с носителями и непосредственно в языковой среде, что расширяет их кругозор и позволяет лучше понимать другие культуры и традиции. Это укрепляет межкультурный диалог и содействует унификации языка на мировом уровне.

В заключение, следует еще раз подчеркнуть, что унификация языковых норм – это важный процесс, который требует совместных усилий со стороны образовательных учреждений, правительств и международных

организаций. Эта проблема остро ощущается и преподавателями английского языка в связи с его многочисленными территориальными вариантами, все большим распространением в качестве языка международного общения, тесными контактами с другими языками. Кроме того, имеет место активное заимствование англицизмов и американизмов в национальные языки. Применение вышеперечисленных способов поможет преодолеть проблемы унификации языковых норм и создать более гармоничное и взаимопонимающее общество.

Унификация языковых норм – это процесс создания единой системы правил, стандартов и норм для использования языка в общении, образовании, письменности и других сферах. Цель унификации языковых норм заключается в установлении общепризнанных правил, которые помогают обеспечить более эффективную коммуникацию между людьми, преодолеть языковые барьеры и улучшить взаимопонимание.

Унификация языковых норм может осуществляться на различных уровнях: национальном, региональном или международном. В рамках данного процесса разрабатываются стандарты произношения, грамматики, орфографии и другие аспекты языка, которые должны быть приняты и использованы всеми говорящими данного языка.

Владение едиными языковыми нормами имеет большое значение для образования, межкультурного общения, деловых отношений и других сфер жизни. Она способствует упрощению обучения и изучения языка, повышению качества коммуникации и содействует сближению различных культур и народов. Вследствие того, что процесс унификации может сталкиваться с различными проблемами, такими как разнообразие диалектов, культурные различия, изменения в языковом использовании и т.д., важно разрабатывать стратегии и методы преодоления проблем при обучении иностранному языку, что требует серьезного внимания со стороны преподавателей, учебных заведений и разработчиков учебных программ. Необходимо стремиться к созданию более гибких и индивидуализированных методик обучения, которые будут учитывать все аспекты изучаемого языка – от грамматики до культурных особенностей. Только так можно обеспечить эффективное и успешное обучение иностранному языку в условиях современного многоязычного мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Русецкий В.Ф. Культура речи учителя. Практикум / В.Ф. Русецкий. – Минск: Універсітэцкае, 1999. – 239 с.
2. Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс] – URL: /http://tapemark.narod.ru/les/337b.html (дата обращения: 10.04.2024)
3. Богданович Г.Ю., Коновалова Е.А. О языковой норме, эколингвистике и ноосферном мышлении // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. 2014. №1-1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-yazykovoy-norme-ekolingvistike-i-noosfernom-myshlenii (дата обращения: 10.04.2024)

4. Словарь социолингвистических терминов. — М.: Российская академия наук. Институт языкознания. Российская академия лингвистических наук. Ответственный редактор: доктор филологических наук В.Ю. Михальченко. 2006. — 312 с.
5. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] — URL: <https://ushakovdictionary.ru/> (дата обращения: 10.04.2024)
6. Шапошников В.Н. Русская речь 1990-х.: Современная Россия в языковом отражении. / В.Н. Шапошников - М.: МАЛП, 1998. — 242 с.
7. Галибердова Д.Р. Английский речевой этикет // Russian Journal of Education and Psychology. 2019. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/angliyskiy-rechevoy-etiket> (дата обращения: 12.04.2024)
8. Кубачева, К.И. Индивидуальный подход в обучении иностранным языкам студентов неязыковых вузов / К.И. Кубачева, Т.А. Баева, О. В. Сулова // Вопросы методики преподавания в вузе. — 2020. — Т. 9, № 34. — С. 33-40. — DOI 10.18720/HUM/ISSN2227-8591.34.03. — EDN MQJJD.
9. Владимирова Л.П. Проблемы обучения иностранным языкам в эпоху глобализации // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2016. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemny-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-epohu-globalizatsii> (дата обращения: 13.04.2024).

© Иванова Мария Михайловна (MMIvanova@fa.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА КАК КЛЮЧЕВОГО ЭЛЕМЕНТА ФОРМИРОВАНИЯ УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ЛИЧНОСТНОЙ ТРАЕКТОРИИ

DEVELOPMENT OF COMPETENCE-BASED APPROACH AS A KEY ELEMENT IN SHAPING A SUCCESSFUL PROFESSIONAL AND PERSONAL TRAJECTORY

M. Konkol

Summary: The research is devoted to the development of competency-based approach as a key element in the formation of successful professional and personal trajectory. The focus of attention is on the significance of the competency-based approach in education, its impact on the learning process and the formation of professional competencies in students. The purpose of the study is to highlight the importance of using the competency-based approach and analyze its impact on the learning process, especially in the context of professional training of international students. The relevance of this study lies in the need to train specialists who possess not only theoretical knowledge, but also practical skills, personal qualities and flexibility of thinking. The study identifies the key aspects of the competency-based approach, its evolution and impact on the formation of professional competencies in students. The findings of this study emphasize the importance of the competency approach in education and its role in the development of successful professional and personal trajectories of students. The study also draws attention to the importance of using the activity approach in conjunction with the competency approach in higher education.

Keywords: competence approach, professional competences, personal development, activity approach, higher education, adaptation, teamwork.

Конколь Марина Михайловна

кандидат педагогических наук, доцент, Московский
государственный институт международных отношений
(университет) МИД России
m.konkol@my.mgimo.ru

Аннотация: Исследование посвящено развитию компетентностного подхода как ключевого элемента формирования успешной профессиональной и личностной траектории. В фокусе внимания находится значимость компетентностного подхода в образовании, его влияние на процесс обучения и формирование профессиональных компетенций у студентов. Целью исследования является освещение важности использования компетентностного подхода и анализ его влияния на процесс обучения, особенно в контексте профессиональной подготовки студентов-международников. Актуальность данного исследования заключается в необходимости подготовки специалистов, обладающих не только теоретическими знаниями, но и практическими навыками, личностными качествами и гибкостью мышления. Исследование выявляет ключевые аспекты компетентностного подхода, его эволюцию и влияние на формирование профессиональных компетенций у студентов. Выводы данного исследования позволяют подчеркнуть важность компетентностного подхода в образовании и его роль в развитии успешных профессиональных и личностных траекторий студентов. Исследование также обращает внимание на важность использования деятельностного подхода в связке с компетентностным подходом в системе высшего образования.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональные компетенции, личностное развитие, деятельностный подход, высшее образование, адаптация, коллективная работа.

Введение

Современное образование находится в постоянном поиске оптимальных подходов к обучению, которые бы не только передавали информацию, но и способствовали развитию широкого спектра компетенций у студентов. В этом контексте компетентностный подход занимает центральное место, поскольку он ориентирован на формирование не только знаний, но и умений, навыков и личностных качеств, необходимых для успешной адаптации в современном обществе.

Важность данной темы обусловлена не только стремительными изменениями в требованиях к специалистам, но и необходимостью развития у студентов комплекса навыков, которые позволят им успешно функционировать в современном мире.

О компетентностном подходе, его значимости и эффективности, а также широком использовании в системе образования, известно многое. Отечественные и зарубежные ученые и исследователи на протяжении многих лет, с момента становления компетентностного подхода, изучают его влияние на результативность обучения. Почему же именно компетентностный подход стоит в авангарде всего современного методического эшелона, почему так ценен для педагогической науки, столь уважаем методистами и лингводидактами; почему является бесспорно «правильным» подходом в процессе формирования именно профессиональных иноязычных лингвистических компетенций? В данном исследовании будут найдены ответы на вышеперечисленные и некоторые другие вопросы, связанные с компетентностным подходом и его применением на практике.

Критический обзор литературы по данной теме по-

зволяет выявить ключевые аспекты компетентностного подхода в образовании, его эволюцию и влияние на формирование профессиональных компетенций у студентов. Исследование также направлено на анализ методов применения компетентностного подхода в обучении иностранным языкам и на выявление его роли в формировании коммуникативной компетенции у будущих специалистов. Оригинальная гипотеза автора заключается в том, что успешная профессиональная подготовка студентов требует не только формирования компетенций, но и развития личностных качеств, таких как инициативность, гибкость мышления и способность к командной работе.

Целью данного исследования является освещение важности использования компетентностного подхода и анализ его влияния на процесс обучения иностранным языкам, особенно в контексте профессиональной подготовки студентов-международников.

Компетентностный подход в ретроспективе

Во-первых, рассматривая компетентностный подход в ретроспективе, стоит упомянуть, во-первых, термин «компетентность», который был введен в обиход еще в 1959 году XX века американским социологом Уильямом Р. Уайтом. В научном исследовании «Анализ развития понятия «Коммуникативная компетенция» в исследованиях зарубежных ученых» объясняется, что Уайт понимал под «компетентностью» «эффективное взаимодействие личности с окружающей средой» [17]. Во-вторых, необходимо обратить внимание на понятие «компетенция», и на тот факт, что с момента введения термина «компетентность» научному сообществу потребовалось более десяти лет до момента, когда в 70-х гг. XX века известный американский лингвист, философ и теоретик Ноам Хомский сформулировал понятие «компетенция», сутью которого, согласно научному труду «Анализ развития понятия «Коммуникативная компетенция» в исследованиях зарубежных ученых», считал «способность человека демонстрировать неограниченное число языковых единиц, усвоенных в процессе обучения» [16]. О компетенциях заговорили всерьез. Понятием «компетенция» стали оперировать применимо к различным направлениям профессиональной деятельности, и рассуждать о ней, как о неотъемлемой составляющей профессионального образования [15].

Образовательный мир сплотился вокруг понятия «компетенция», вследствие чего начали появляться матрицы, как общих, так и профессиональных компетенций – компетенций, доступных для общего понимания овладения необходимыми знаниями и навыками, и, безусловно отвечающими социальному заказу современного рынка труда.

Исходя из всего вышесказанного, возникает необходимость уточнить, что же все-таки стоит за понятием

«компетенция» на сегодняшний день, поскольку, безусловно, с момента введения термина исследователем Хомским произошло некоторое количество фундаментальных изменений. На сегодняшний день, под компетенцией принято понимать «способность специалиста решать поставленные профессиональные задачи, которые оцениваются работодателями при найме сотрудника» [19]. Проще говоря, это те самые знания, умения, навыки (ЗУНы) и опыт, необходимые для успешной реализации профессиональной деятельности в широком смысле.

Становление компетентностного подхода в образовании

Только в 2001 году, отечественная педагогическая наука вывела на передний план обсуждение компетентностного подхода и всех его элементов. Означает ли это, что в отечественной образовательной среде до этого времени не существовало компетентностного подхода? Нет, не означает. Однако, в том виде и понимании, с которым мы со временем стали относиться к компетентностному подходу – да.

Научно-методические работы известных российских исследователей свидетельствуют о том, что компетентностный подход – это более сложный конструкт, чем просто способ обучить студента хорошо выполнять в будущем свою работу. Компетентностный подход в отечественной педагогической традиции связан не только с успешной подготовкой профессионала, но и с воспитанием личности, и с подготовкой члена рабочего коллектива, и даже социума в целом.

В период с 1990–2000 гг., в материалах ЮНЕСКО были прописаны компетенции, которые в последствии стали основополагающими для достижения желаемого результата образования. Там же говорится о том, что специалистам многих отраслей необходимо приобрести не квалификацию как таковую, а именно компетенцию – своего рода совокупность навыков, в которой тесно переплетены квалификация, социальное поведение, умение работать в команде, инициативность и азарт [5].

Подобное новшество стало основой для образовательных реформ, а именно, повлекло за собой введение гибких критериев результативности образования, внедрением кредитно-модульной системы, в рамках которой учебный процесс представляется многоуровневым, обучение зачастую разворачивается нелинейно, а индивидуальная образовательная траектория повсеместно вводится в практику [10].

Эффективная реализация компетентностного подхода

Говоря о реализации компетентностного подхода в системе высшего образования, нельзя не упомянуть

подход, тесно с ним связанный, и, вероятно, в какой-то степени, являющийся его составляющей – деятельностный. Почему именно деятельностный подход – партнер компетентностного?

Как упоминалось ранее, компетентность специалиста заключается не только в его профессиональных ЗУНах, но и характеризуется развитостью его личности. Деятельностный подход – инструмент для разнопланового развития личности студента – будущего специалиста, и подразумевает различного вида деятельность. Именно деятельность помогает активизировать приобретенные ЗУНы и сделать их практически значимыми. При использовании деятельностного подхода в центре процесса обучения в деятельностной позиции находится непосредственно сам обучающийся. Наиболее эффективно деятельность реализуется во время коллективных форм работы, когда происходит совместный поиск информации, необходимой для решения поставленных задач [8].

Также, рассуждая об эффективной реализации компетентностного подхода, нельзя не упомянуть еще об одном подходе, тесно с ним связанным, и дополняющим его – личностно-ориентированном. Этот подход часто называют личностно-деятельностным, поскольку он отражает идеи деятельностного подхода и развивающего обучения. Как и непосредственно в самом деятельностном подходе, в рамках личностно-ориентированного подхода субъект, то есть личность обучающегося, взаимодействуя, общаясь с другими субъектами (другими обучающимися), формируется в этом общении и определяет характер совместной деятельности [1]. Проще говоря, индивидуальные личностные качества обучающихся, в противовес развитию социальных и профессиональных компетенций, помещаются на центрального место. Ценность такого подхода заключается в том, что в учебной ситуации происходит моделирование реальной профессиональной и социальной ситуации, что благотворно сказывается на формировании связи обучающегося с процессом обучения. Положительная эмоциональная связь помогает повысить мотивацию и улучшить усвоение нового материала [3].

Совокупность вышеперечисленных подходов сочетает в себе все компоненты для успешного выстраивания профессиональной деятельности – личность обучающегося всесторонне развита и обладает всеми необходимыми ЗУНами для выполнения поставленных профессиональных задач. Таким образом, данная совокупность, или триада – наиболее эффективное сочетание.

В процессе профессиональной подготовки компетентностный подход призван не только формировать и развивать компетенции и саму личность студента, но и активизировать в нем пылкость ума, то есть стремление к углублению и обновлению своих знаний, способ-

ность принимать оптимальные и эффективные решения и отвергать ложные за счет гибкости и критичности мышления [12].

По мнению российских исследователей Н.Н. Матушкина и И.Д. Столбовой, обучающийся должен пройти через «обучение действием, чтобы преодолеть разрыв между тем, что он знает, и тем, что он делает» [13]. Деятельность – фундамент для формирования компетенций и строительная площадка, на которой активизируются знания, а в дальнейшем выстраивается компетентность специалиста, готового демонстрировать и эффективно реализовывать профессиональные составляющие.

Междисциплинарность компетентностного подхода

Междисциплинарность компетентностного подхода проявляется, в первую очередь, при проектировании учебных программ, во вторую – учебного процесса в целом. В учебном процессе междисциплинарность компетентностного подхода проявляется через использование интерактивных форм обучения, а также во внеаудиторной деятельности, о ценности которой уже давно говорит педагогическое сообщество [9]. Что касается интерактивных форм, то тут следует отметить, что они формируют очень важный личностный аспект компетенции в дополнение к профессионально значимому [11].

Многие вузы не ограничиваются компетенциями, заданными во ФГОС, и продолжают формулировать дополнительные вузовские компетенции в зависимости от направления и профиля подготовки будущего специалиста. Это те компетенции, которые разработчики образовательных программ считают наиболее перспективными и отвечающими современному рынку.

Компетентностный подход не интересуется усвоенными знаниями и умениями, а именно степенью сформированности навыков, как профессиональных, так и общекультурных, и реализуется он посредством решения различных ситуационных учебных заданий, в моделировании условий, приближенным к реальной профессиональной деятельности [4]. Таким образом, образование призвано не перегружать студента, тщательно подходить к организации учебного процесса, не давать студенту второстепенные знания, а только необходимые и важные. Тем не менее, характер образования должен оставаться академическим и ориентироваться на базовые отрасли науки [6, 7]. Компетентный выпускник, потенциальный, перспективный сотрудник, должен демонстрировать навык успешной реализации деятельности в соответствии с заданными требованиями, основывая этот навык не только на знаниях, но и на умениях и опыте [2].

Согласно ФГОС третьего поколения, который вступил

в силу в 2010 году (последняя модернизация – 2022 год), компетенция является ключевым понятием по всем направлениям и профилям профессиональной подготовки [16]. Так называемые ЗУНЫ – знания, умения, навыки – не в полной мере достаточные показатели для эффективного решения задач, а скорее – совокупность компетенций, которая приобретает в рамках дидактически выверенной учебной деятельности: ЗУНЫ, практическая основа, личностные качества. Интеграция данных понятий и приводит к формированию наибольшей компетентной успешности [14].

Результаты исследования и заключение

На основании проведенного исследования в качестве результатов стоит отметить следующее:

1. Компетентностный подход в образовании играет ключевую роль в формировании успешной профессиональной и личностной траектории студентов.
2. Деятельностный подход является важным инструментом для разнопланового развития личности студента и активизации приобретенных знаний и умений.
3. Комплексный подход к обучению, сочетающий компетентностный и деятельностный подходы,

способствует эффективной подготовке студентов к успешной адаптации в современном обществе.

4. Развитие компетентностного подхода в образовании не только способствует формированию профессиональных компетенций, но и развитию личностных качеств, необходимых для успешной карьеры и жизни в целом.

В заключении следует отметить, что компетентностный подход в образовании играет существенную роль в формировании успешной профессиональной и личностной траектории студентов. Развитие компетенций, в сочетании с деятельностным подходом, способствует не только усвоению знаний, но и развитию практических навыков, личностных качеств и гибкости мышления. Этот комплексный подход обеспечивает эффективную подготовку студентов к успешной адаптации в современном обществе, где важны не только профессиональные компетенции, но и способность к командной работе, инициативность и готовность к постоянному обучению. Таким образом, интеграция компетентностного и деятельностного подходов в систему образования является ключевым элементом формирования компетентных специалистов, готовых к вызовам современного мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абаева, Ф.Б. Формирование профессионально-ориентированной иноязычной компетентности у студентов неязыковых факультетов / Ф.Б. Абаева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. – Т. 5, № 3(16). – С. 82–85.
2. Арсеньев Д.Г. Современные подходы к проектированию и реализации образовательных программ в вузе. / Д.Г. Арсеньев, А.И. Супрыгин, Е.В. Шевченко. – СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2010. – 87 с.
3. Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные труды. М., 1983.
4. Гаврилова М.И. Сущность и специфика компетентностного подхода в российском образовании // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2013. №1. С. 77–82.
5. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование – сокрытое сокровище». – М.: ЮНЕСКО, 1997.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. №5. С. 23–26.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
8. Конколь М.М., Кочкина О.М. — Анализ подходов к иноязычной подготовке специалистов-международников (на примере МГИМО МИД России) // Педагогика и просвещение. – 2022. – № 4. – С. 34–47.
9. Конколь, М.М. Формирование межкультурной толерантности у будущих специалистов по связям с общественностью во внеаудиторной деятельности: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Конколь Марина Михайловна. – Москва, 2020. – 186 с.
10. Курина, В.А. Внедрение кредитно-модульных систем в вузах России на современном этапе / В.А. Курина // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2011. – № 1(15). – С. 67–75
11. Леонтьев А.Н. «Единицы» и уровни деятельности // Вестн. МГУ. Сер.: Психология. 1978. №2.
12. Лиденкова, О.А. Междисциплинарный подход в обучении иностранным языкам в вузе / О.А. Лиденкова // Теоретические и практические аспекты романогерманской филологии и методики преподавания иностранных языков: Сборник научных статей. Том Выпуск 3. – Гомель: Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины, 2017. – С. 40–45.
13. Маньшин М.Е., Демина Н.В. Компетентность педагога как результат профессиональной подготовки // Высшее образование сегодня. 2009. №5. С. 34–36
14. Междисциплинарный практикум в системе адаптации студентов образовательного учреждения СПО к профессиональной деятельности. Дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Крель. – М., 2009. – 271 с.
15. Образовательный Стандарт МГИМО [Официальный портал МГИМО. [Электронный ресурс] – URL: <https://mgimo.ru/sveden/eduStandarts/> (дата обращения: 10.03.2024)].

16. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы: пер. с англ. под общ. ред. К.М. Ирисхановой. М.: Моск. гос. лингвистич. ун-т, 2003.
17. Разработка паспорта компетенции. Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. [Официальный портал ФГОС ВО. [Электронный ресурс] – URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325222633.pdf> (дата обращения 10.03.2024)]
18. Стратегия развития МГИМО на 2020–2025 годы. Основные положения. [Официальный портал МГИМО. [Электронный ресурс] – URL: https://mgimo.ru/upload/2020/01/MGIMO-strategy_2020-2025_text.pdf (дата обращения 10.03.2024)]
19. Oxford Dictionary. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/competency?q=competency> (дата обращения: 10.03.2024) P. 297–333. DOI:10.1037/h0040934.

© Конколь Марина Михайловна (m.konkol@my.mgimo.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОБОСНОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ ЭТИКИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Кыппыгырова Яна Алексеевна

Аспирант, Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации ФГАОУ ВО «Северо-Восточный
федеральный университет им. М.К. Аммосова»;
МБОУ «Антоновская СОШ им. Н.Н. Чусовского»
(с. Антоновка, Республика Саха (Якутия))
kyppygyrova@gmail.com

JUSTIFICATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF DIGITAL ETHICS IN THE CONDITIONS OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

Ya. Kyppygyrova

Summary: Modern education has become a carrier of digital transformation, which includes the widespread use of information and communication technologies and various digital tools. In this context, the formation of digital ethics becomes an urgent task for the pedagogical community. This article will examine the rationale for pedagogical conditions that contribute to the effective and successful formation of digital ethics in the context of the digital transformation of education. The article is aimed at justifying the need to create certain pedagogical conditions for the successful formation of digital ethics in the process of digital transformation of education. The article analyzes the influence of digital technologies on modern education and discusses the ethical aspects of the use of digital resources in teaching practice. Then, pedagogical conditions are proposed and justified that contribute to the successful formation of digital ethics for teachers and students in the context of the digital transformation of education.

Keywords: digital etiquette, digital transformation of education, teachers, education, formation.

Аннотация: Современное образование стало носителем цифровой трансформации, которая включает в себя широкое использование информационно-коммуникационных технологий и различных цифровых инструментов. В этом контексте формирование цифровой этики становится актуальной задачей для педагогического сообщества. В данной статье будет рассмотрено обоснование педагогических условий, способствующих эффективному и успешному формированию цифровой этики в условиях цифровой трансформации образования. Статья направлена на обоснование необходимости создания определенных педагогических условий для успешного формирования цифровой этики в процессе цифровой трансформации образования. Также анализируется влияние цифровых технологий на современное образование и обсуждаются этические аспекты использования цифровых ресурсов в педагогической практике. Затем предлагаются и обосновываются педагогические условия, которые способствуют успешному формированию цифровой этики педагогов и учащихся в условиях цифровой трансформации образования.

Ключевые слова: цифровой этикет, цифровая трансформация образования, педагоги, образование, формирование.

Цифровая этика представляет собой совокупность моральных и этических норм, правил и принципов, регулирующих поведение людей в цифровом пространстве. Она обозначает правила и стандарты, касающиеся использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), общения в социальных сетях, обработки и распространения цифровой информации.

Цифровая трансформация образования представляет собой процесс интеграции информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательное пространство с целью улучшения качества обучения, повышения доступности образования и развития цифровых навыков учащихся и педагогов. Этот процесс включает в себя не только технологические инновации, такие как использование интерактивных досок, онлайн-платформ и образовательных приложений, но и изменения в методах обучения, управлении учебным процессом, а также создание новых форм и моделей

образовательных программ [2].

ФГОС (Федеральный государственный образовательный стандарт) цифровая трансформация означает внедрение современных информационных технологий и цифровых инструментов в образовательный процесс с целью повышения эффективности обучения и развития компетенций учащихся. Это включает в себя использование интерактивных учебных материалов, онлайн-обучения, цифровых платформ для работы с учебными заданиями, а также развитие навыков работы с информацией, критического мышления и решения проблем в цифровой среде. ФГОС цифровая трансформация также предполагает обновление учебных программ и методик преподавания с учетом современных требований и возможностей цифровых технологий.

Для обоснования педагогических условий формирования цифровой этики педагогов в условиях цифровой

трансформации образования в следующей последовательности обоснования:

1. **Знаниевые условия.** Педагогические условия, связанные с формированием знаний, включают в себя обеспечение доступа к актуальной информации о цифровых технологиях и требованиях этического поведения в цифровом пространстве. Педагогам необходимо постоянно обновлять свои знания и быть в курсе последних трендов в области цифровой этики.
2. **Мотивационные условия.** Мотивационные условия связаны с формированием мотивации педагогов к развитию цифровой этики и использованию цифровых технологий в образовательной практике. Важно создавать стимулы для педагогов, показывая им практическую значимость и выгоды от использования цифровых технологий с учетом этических норм и ценностей.
3. **Деятельностные условия.** Деятельностные условия связаны с организацией образовательного процесса, который способствует формированию цифровой этики у педагогов. Это может включать проведение обучающих семинаров, мастер-классов, тренингов, где педагоги получают практические навыки и опыт в области цифровой этики. Также важно обеспечить поддержку и содействие со стороны руководства и коллег, создать условия для обмена опытом и сотрудничества в развитии цифровой этики педагогов [4].

Комбинированные знаниевые, мотивационные и деятельностные условия содействуют формированию и развитию цифровой этики педагогов, позволяют им осознанно и ответственно использовать цифровые технологии в образовательной практике. Эти условия помогают педагогам стать компетентными и этически грамотными участниками цифрового общества [1].

Приступая к обоснованию педагогических условий, следует конкретизировать формирование как категорию, раскрыть сущность понятия педагогических условий.

Толкование слова «формирование» в толковом словаре Т.Ф. Ефремовой представляет собой определение процесса действия, направленного на придание заданной формы или вида чему-либо. Оно указывает на процесс становления, развития или создания определенной структуры, облика или образца в определенной сфере. В контексте образования, это понятие применимо к процессу формирования навыков, знаний, убеждений или компетенций у обучающихся, педагогов и других участников образовательной среды. Формирование в этом контексте представляет собой важный процесс, поскольку направлено на развитие и культивирование определенного образца или образа мышления, поведения или умений в образовательной среде [7].

Точно, педагогика включает в себя заботу и целенаправленную работу над развитием и формированием личности в условиях обучения, образования и воспитания. Это значит, что педагогический процесс ориентирован не только на передачу знаний, но и на развитие всесторонней личности учащегося. Профессор Г.М. Коджаспирова подчеркивает важность этого в своем определении предмета педагогики. Это определение выделяет важные аспекты педагогического процесса: 1. Целенаправленность: Вся деятельность в образовании направлена к определенным целям развития личности, учитывая её индивидуальные особенности. 2. Развитие и формирование личности: Педагогика уделяет внимание не только усвоению знаний, но и формированию навыков, ценностей, критического мышления и социальной компетентности. 3. Обучение, образование, воспитание: Педагогическая работа простирается через несколько сфер, включая обучение в классе, процесс образования и формирование через планомерное воздействие на личность учащегося в воспитательных ситуациях. Это определение подчеркивает глубину и широту педагогической работы, направленной на формирование гармоничной, осознанной и компетентной личности с учетом её индивидуальных потребностей и общественных ценностей [9].

Перейдем к рассмотрению понятия условий. Первое значение понятия «условия» в словаре С.И. Ожегова связано с обстоятельством, от которого зависит что-либо. Это может относиться к внешним факторам, обстоятельствам или условиям, которые могут оказывать влияние на различные процессы или ситуации. Второе значение связано с правилами или требованиями, которые необходимо выполнить для достижения определенных целей, постановок задач или выполнения работы. В этом контексте условия могут означать определенные критерии, ограничения или протоколы, которых следует придерживаться. Третье значение понятия «условия» отсылают к условиям жизни, окружающей среде или ситуации, в которой находится человек. Это может относиться к совокупности всех факторов или обстоятельств, которые влияют на человека или его деятельность [6].

Понятие «педагогические условия» имеет несколько подходов в понимании. А.А. Володин и Н.Г. Бондаренко выделяют три основных подхода: 1. Подход взаимосвязи педагогических факторов: Согласно этому подходу, педагогические условия - это комплексный набор факторов, таких как организация учебного процесса, содержание образовательного материала, методы и подходы к обучению, роль педагога и другие аспекты, взаимосвязанные и влияющие на эффективность образовательного процесса. 2. Подход влияния социокультурной среды: Согласно этому подходу, педагогические условия - это внешние факторы и условия, происходящие из социокультурной среды обучения. Это может включать культурные, социальные и материальные условия, которые

оказывают влияние на образовательный процесс и взаимодействие учащихся и педагогов. 3. Подход регулирования и создания определенных условий: Согласно этому подходу, педагогические условия – это система мер и организационных аспектов, созданных педагогом для обеспечения эффективности и результативности образовательного процесса. Это может включать структуру урока, организацию рабочего пространства, использование различных материалов и ресурсов, а также учет индивидуальных потребностей учащихся. Все эти подходы представляют разные точки зрения на педагогические условия и рассматривают их с разных углов. Вместе они дают общую картину о том, как педагогические условия могут влиять на эффективность образовательного процесса и результативность обучения [3].

Приступим к обоснованию педагогических условий

Первое педагогическое условие: создание для эффективного процесса обучения и формирования цифровой этики.

Для обоснования данного педагогического условия необходимо раскрыть феномены обучение и формирование.

Феномен обучения давно привлекает внимание ученых, философов и психологов, и вызывает дискуссии относительно процессов усвоения знаний и умений. Ученые, такие как Павлов, Скиннер, Пиаже, Выготский, Бандура, Дьюи и многие другие, внесли значительный вклад в изучение феномена обучения и развития. Их работы отображают различные теории и парадигмы, объясняющие, как люди учатся, взаимодействуют с окружающей средой и развиваются в результате этого взаимодействия [8].

Философы, такие как Сократ, Аристотель, Джон Дьюи, Жан Пиаже и Лев Выготский, занимались вопросами образования и обучения в контексте своих философских теорий. Они рассматривали процессы обучения с точки зрения развития мышления, формирования ценностей и общественной полезности.

Психологи, включая Ивана Павлова, Б.Ф. Скиннера, Альберт Бандура, Лева Выготского, Жана Пиаже и других, изучали феномен обучения с точки зрения условных рефлексов, поведенческих моделей, социокультурного развития и стадий когнитивного развития [4].

Таким образом, феномен обучения – это обширная и многогранная тема, которая продолжает привлекать внимание исследователей из различных областей знаний

Феномен формирования личности и социальных структур заинтересовал многих ученых, философов и психологов различных направлений. Этот процесс вклю-

чает в себя множество аспектов, начиная от влияния социальной среды на развитие индивида и заканчивая формированием ценностей и убеждений. Философы, такие как Жан-Жак Руссо, Бергсон, Фрейд, Бонечич, Ясперсен, Фаулер и многие другие, исследовали этот феномен в контексте теорий социальной интеграции, самореализации личности, а также влияния культуры на формирование индивидуальной и коллективной идентичности.

Психологи, включая Лева Выготского, Эрика Эриксона, Джанелл Карл Роджерса, Джанелл Денни и многих других, также внесли значительный вклад в понимание этого феномена. Они изучали формирование личности с точки зрения стадий развития, роли социальной среды, влияния родителей и общественных институтов на психологическое развитие [5].

Анализ феномена формирования личности и социальных структур представляет собой многогранный и многодисциплинарный процесс, который продолжает привлекать внимание ученых различных областей знаний.

Для эффективного процесса обучения и формирования цифровой этики необходимо учитывать несколько важных аспектов. Во-первых, цифровая этика охватывает вопросы использования технологий, общения в интернете, защиты данных, понимания цифровых прав и ответственности. Поэтому важно включать в учебные программы материалы, освещающие эти аспекты, а также проводить обсуждения и практические упражнения по цифровой грамотности и этике.

Второе педагогическое условие: создание положительной мотивации педагогов посредством организации рефлексивной деятельности относительно наличного уровня сформированности цифровой этики в условиях цифровой трансформации образования.

Для обоснования данного педагогического условия необходимо раскрыть феномены мотивации и рефлексии.

Так, С.Л. Рубинштейн (Социалистический гуманизм) рассматривает мотивацию как ключевой фактор, который определяет направленность и активность человека. Он считает, что мотивы – это детерминанты поведения, т.е. факторы, которые воздействуют на наше поведение и определяют его направление и цели. Мотивация является внутренним стимулом, который побуждает нас к определенным действиям и помогает нам достичь поставленных целей. Мотивация важна для понимания человеческого поведения и деятельности, в том числе в контексте образования и профессиональной работы, где правильное понимание мотивации помогает эффективному развитию и достижению успеха [3].

Известный российский психолог Л.И. Божович зани-

мался исследованиями в области развития личности и психологии личности. Он выделял несколько основных характеристик личности, которые определяют ее уникальность и индивидуальность: 1. Целостность личности: Божович считал, что личность является целостным и сложным организмом, имеющим свою уникальную структуру и функционирование. 2. Активная идеальная модель «Я»: Божович выделял понятие активной идеальной модели «Я», которая представляет собой желаемое идеальное представление о самом себе, стремление к самопретворению в установленные стандарты и цели. 3. Развитие личности: Божович подчеркивал, что развитие личности возможно только в процессе активной деятельности и самоопределения, при учете индивидуального опыта и взаимодействия с окружающей средой. 4. Отношение к себе и другим: Божович считал, что основой личности является ее отношение к себе и другим людям. Взаимодействие с окружающим миром и другими людьми формирует и влияет на формирование личности. 5. Свобода и ответственность: Божович придавал большое значение свободе и ответственности личности. По его мнению, личность должна принимать ответственность за собственное развитие и принимать решения, осознавая последствия своих действий.

Характеристики личности, указанные Л.И. Божовичем, подчеркивают важность индивидуального развития и самоопределения, а также активного отношения к своему «Я» и окружающему миру. Эти идеи оказали значительное влияние на развитие психологии личности и образования [7].

Во втором педагогическом условии нашего исследования рассматривается формирование положительной мотивации.

По мнению Т.С. Тихомирова, рефлексия становится возможной в деятельности, которая осуществляется обучающимся в субъектной позиции. В этом случае наблюдается личность обучающегося, являющаяся производной от удачных и неудачных попыток [11].

В процессе реализации цифровой трансформации образования, как считает И.Д. Рудинский, становится важным гармоничное сочетание традиционных и электронных форм взаимодействия учителя и ученика. Информационные технологии должны помогать традиционному образованию, расширять возможности по получению информации и коммуникации [10].

Таким образом, совместная целенаправленная деятельность обучающихся и педагога по формированию цифровой этики приводит к развитию рефлексивных способностей у обучающихся. В процессе рефлексии обучающийся и педагог осознает свой наличный уровень информационной культуры, а также цели своей

собственной учебной деятельности. Это приводит к возникновению положительной учебной мотивации, как внутриличностного процесса по достижению образовательной цели. Вторым педагогическим условием будем считать обоснованным.

Третье педагогическое условие: внимание на коллективном взаимодействии повышения ее уровня с использованием дидактического потенциала цифровой образовательной среды.

Для обоснования данного педагогического условия необходимо раскрыть феномены коллективного взаимодействия, дидактический потенциал цифровой образовательной среды.

Феномен коллективного взаимодействия привлекает внимание философов, психологов и ученых из различных областей.

Философы, такие как Жан-Жак Руссо, Эмиль Дюркгейм, Герберт Блумер, определяли человеческое общество как систему взаимодействия индивидуальных членов, образующих коллективные структуры и ценности. Они рассматривали взаимодействие как ключевую составляющую социальной жизни и формирования культуры.

Психологи, такие как Лев Выготский, Сергей Рубинштейн, Михаил Бахтин, изучали коллективное взаимодействие с позиций культурно-исторического подхода и теории деятельности. Они придавали большое значение социальному взаимодействию, коллективной деятельности и коллективным формам мышления при формировании личности и освоении знаний.

Кроме того, ученые, изучающие синергетику и системный подход, а также исследователи в области социологии и антропологии, интересуются взаимодействием в больших группах и коллективами.

Философы, психологи и ученые в целом признают важность коллективного взаимодействия как важного фактора в формировании личности, культуры и социальной жизни. Коллективное взаимодействие рассматривается как ключевой элемент развития человека и общества в целом.

Мы уверены, что цифровая образовательная среда, обладая высоким дидактическим потенциалом, приводит к вовлечению обучающихся. Уровень вовлечения, на наш взгляд, зависит от способности педагогов по трансформации педагогической практики по использованию новых технологий (Б.С. Гершунский, Е.Г. Евдокимова, А.М. Кобичева) [33, с. 6; 42, с. 435; 65 с. 60]. Исследователи А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая, И.М. Заславский, И.А. Карлов, Т.А. Мерцалова, П.А. Сергоманов,

И.Д. Фруммин на основе модели SAMR (The Substitution Augmentation Modification Redefinition Model) определили 4 уровня изменения педагогической практики по использованию цифровых технологий [12]. Данные уровни представлены на рисунке 1.

Рассмотрим предлагаемые уровни изменения педагогической практики по использованию цифровых технологий более подробно:

1. Уровень замещения связан с простым замещением традиционного средства новым – цифровым. На этом уровне изменение функциональности инструмента практически не происходит. Примером замещения может быть перевод от чтения текста с бумажного учебника на чтение данного текста с экрана цифрового устройства.
2. Уровень улучшения заключается в замещении традиционного инструмента цифровым с улучшением функциональности. Пример: замещение показа бумажного плаката демонстрацией компьютерных презентаций с данным учебным материалом. В этом случае производительность учебного труда повышается без значительного изменения методики работы.
3. Уровень изменения подразумевает значительное расширение функциональности замещенного традиционного средства, позволяющей решать с его помощью более широкий спектр дидактических задач. Пример: создание обучающимися мультимедийных фильмов в цифровом видеоредакторе, их показ родителям, размещение в интернете и т.д. Здесь происходит значительное преобразование и усовершенствование учебной работы с использованием цифровых инструментов.

4. Уровень преобразования заключается не в замещении традиционного учебного средства, а в получении качественно другой функциональности средств. На этом уровне цифровые технологии предоставляют такие возможности, которые традиционные средства предоставить не могут. Пример: обучающиеся, составив и обсудив сообщение о культуре питания в чате мобильного мессенджера, через интернет связываются со своими сверстниками из других регионов. Тем самым они могут выявить сходства и различия представлений о здоровом питании в зависимости от региона проживания.

Внедрение цифровых технологий на уровнях замещения и улучшения (1-2) носит рутинный характер. На этих уровнях цифровые технологии лишь облегчают учебную работу. Образовательный процесс при этом остается практически неизменным, а образовательные результаты заметно не улучшаются и не обновляются. На уровнях изменения и преобразования (3-4) происходит инновационное изменение образовательного процесса. Именно такие образовательные результаты находятся в центре цифровой трансформации образования.

На основании вышеизложенного можно заметить, что использование современного дидактического потенциала цифровой образовательной среды приводит к вовлечению в процессе формирования и повышения уровня цифровой этики. Третье педагогическое условие будем считать обоснованным.

Перейдем к изложению разработанной нами структурно-содержательной модели формирования циф-

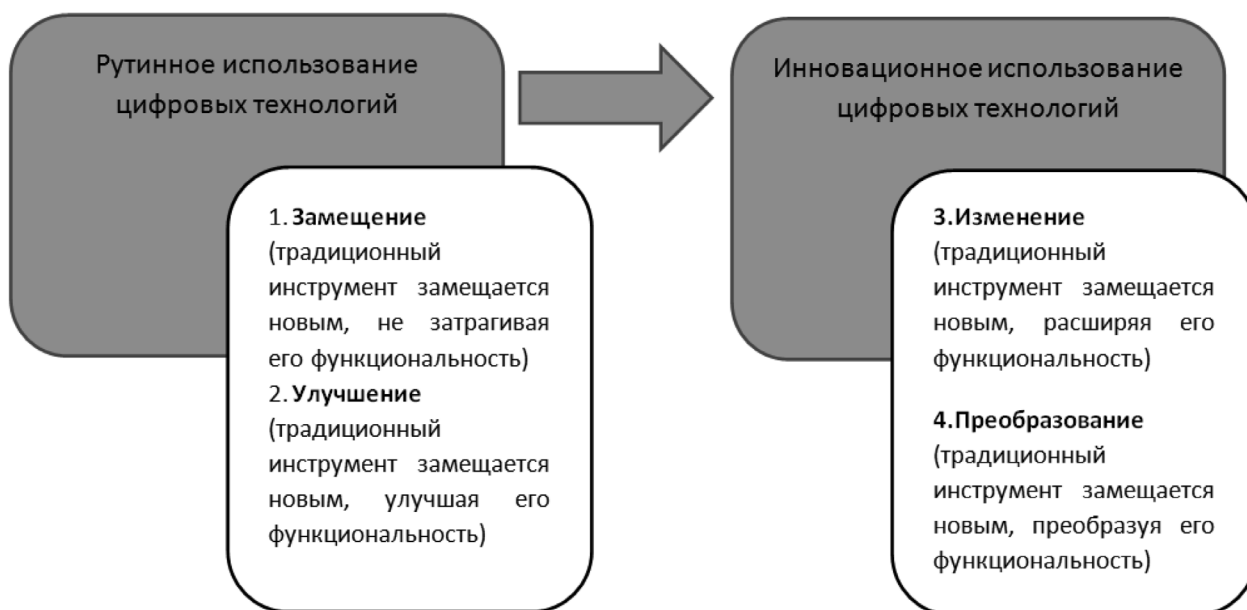


Рис. 1. Уровни изменения педагогической практики по использованию цифровых технологий

ровой этики педагогов. Создание моделей является научным методом исследования, который позволяет за счет привлечения специальных объектов (моделей) изучить и обосновать педагогические явления и процессы (В.А. Штофф) [13].

Структурно-содержательная модель формирования цифровой этики педагогов. В данной модели представлены основные требования к цифровой этике педагогов, педагогические условия, виды культурного опыта, дидактические возможности цифровой образовательной среды, критерии оценки сформированности цифровой этики.

Структурно-содержательная модель формирования цифровой этики педагогов содержит набор структурных компонентов – блоков:

- **Целевой блок**, который содержит методологическими подходы, принципами, механизмами;
- **Содержательный блок** (знаниевый компонент) представлен организационно-методическими условиями формированием цифровой этики педагогов, осознание значимости и необходимости цифровой этики для педагогов. Здесь осуществляется изучение основных принципов цифровой этики, основных норм и правил, связанных с взаимодействием в онлайн-среде;
- **Технологический блок** (мотивационный компонент) содержит ресурсы и необходимым технологическим комплексом формирования формированием цифровой этики педагогов, в который входят технологии. Интеграция цифровой этики в практику педагогов. Здесь педагоги должны применять полученные знания и принципы цифровой этики в своей профессиональной деятельности, взаимодействуя с учениками, родителями и коллегами в цифровой среде
- **Результативно-рефлексивный блок** (деятельностный компонент) модели формированием цифровой этики педагогов описывает критерии сформированности цифровой этики педагогов, уровни сформированности цифровой этики педагогов и оценочный механизм. Оценка и самооценка в области цифровой этики. Педагогам предоставляется возможность анализировать свое поведение и деятельность в онлайн-среде, оценивать свою собственную соответствие нормам и правилам цифровой этики, а также самостоятельно искать пути для улучшения.

Формирование цифровой этики педагогов представляет собой важную составляющую профессиональной компетенции педагога в условиях современного цифрового общества. Под цифровой этикой педагога понимается умение использовать информационно-коммуникационные технологии в образовательной практике с соблюдением норм и правил поведения в онлайн-про-

странстве, учитывая принятые социокультурные стандарты и законы.

За счет построения структурно-содержательной модели, формирование цифровой этики педагогов представлен как целостный процесс реализации теоретически обоснованных педагогических условий.

Теоретическое обоснование педагогических условий формирования цифровой этики педагогов позволило обозначить следующие положения:

1. Интеграция информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процесс профессиональной подготовки педагогов. Создание специальных образовательных программ, курсов и тренингов, направленных на развитие навыков цифровой этики и правил поведения в онлайн-пространстве, начиная с учебных заведений и вплоть до уровня профессиональной переподготовки.
2. Осознание этических аспектов использования цифровых технологий. Необходимость внедрения в учебный процесс дисциплин, направленных на осмысление этических аспектов использования информационных технологий. Это поможет педагогам осознавать последствия своих действий в онлайн-среде и развивать адекватные цифровые поведенческие модели.
3. Содействие формированию навыков безопасного и ответственного поведения в сети Интернет. Разработка уроков, кейсов, ситуаций для обучающихся моделей, позволяющих педагогам и учащимся понимать риски онлайн-взаимодействия, защищать свои личные данные и применять безопасные практики в интернет-коммуникациях.
4. Формирование навыков критического мышления и оценки информации. Процесс формирования цифровой этики педагогов также включает развитие навыков анализа и критической оценки информации, получаемой из онлайн-источников, умение распознавать фейковые новости и ложную информацию.
5. Закрепление нормативно-правовой базы. Понимание законодательства в сфере информационной безопасности, защиты данных, авторских прав и других аспектов, регулирующих цифровое взаимодействие. Это предполагает обучение педагогов этическим нормам и правилам, учитывая действующее законодательство и стандарты.

Проведенный теоретический анализ психолого-педагогических и научно-методических источников показывает, что формирование цифровой этики педагогов требует интеграции в образовательный процесс специальных программ, направленных на осмысление этических аспектов использования цифровых технологий. Развитие цифровой этики педагогов поможет им эффек-

ПОТЕНЦИАЛ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК

Лю Гуйхун

Аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет
Guihongliu1@126.com

THE POTENTIAL OF BLENDED LEARNING AS A MEANS OF DEVELOPING COMMUNICATION SKILLS AMONG STUDENTS STUDYING RUSSIAN IN CHINA

Liu Guihong

Summary: The article examines the educational potential of blended learning as a means of developing communication skills among students studying Russian in China. The author of the study presented the results of a survey of Chinese university students aimed at studying the problems that impede the development of communication skills among students mastering RFL outside the native language environment. The study sample is 100 people. As a result, it was revealed that students in the process of learning the Russian language have several problems, most of which are in one way or another related to communication skills and methods of their formation (in particular, during remote interaction between participants in educational relations during pandemic restrictions). The author of the work concludes that it is necessary to develop a rational and practical model of blended learning for students, based on preventing and overcoming typical difficulties of foreign students, which allows them to improve their communication skills and increase the effectiveness of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: blended learning, communication skills, communicative competence, Russian as a foreign language, foreign language education, Chinese students.

Аннотация: В статье изучается образовательный потенциал смешанного обучения как средства развития коммуникативных навыков у студентов, изучающих русский язык в Китае. Автором исследования представлены результаты анкетирования обучающихся китайских вузов, направленного на изучение проблем, препятствующих развитию коммуникативных навыков у студентов, осваивающих русский язык вне языковой среды. Выборка исследования составляет 100 человек. В результате было выявлено, что у студентов в процессе изучения русского языка обнаруживается ряд проблем, большинство из которых так или иначе связаны с коммуникативными навыками и методами их формирования (в частности, при дистанционном взаимодействии между участниками образовательных отношений в период пандемийных ограничений). Автором работы делается вывод о необходимости разработки рациональной и практичной модели смешанного обучения студентов, основанной на предупреждении и преодолении типичных трудностей иностранных обучающихся, что позволяет улучшить их коммуникативные навыки и повысить эффективность преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: смешанное обучение, коммуникативные навыки, коммуникативная компетенция, русский язык как иностранный, иноязычное образование, китайские студенты.

В условиях упрочения сотрудничества между Китаем и Россией для китайских студентов, изучающих русский язык как иностранный, крайне важно совершенствовать иноязычные коммуникативные компетенции. Однако традиционный режим обучения русскому языку сопрягается с целым рядом проблем, среди которых:

- отсутствие аутентичной языковой среды;
- однообразное содержание обучения (дидактическое и методическое несовершенство учебного процесса);
- отсутствие возможностей для активной языковой практики.

Преподавателю русского языка как иностранного частично удаётся минимизировать посредством активного включения в работу технологии дистанционного обучения. Она показала свою эффективность в ситуации массовой самоизоляции в период вспышки новой коронавирусной инфекции. Однако и исключительно онлайн-

режим обучения, несмотря на бесспорные удобство и гибкость, также привёл к недостатку возможностей для аутентичного языкового общения, не позволил в полной мере удовлетворить индивидуальные потребности студентов и не предоставил достаточных возможностей для активного социального взаимодействия и совместного обучения. Таким образом, объективные внешние факторы также могли оказывать негативное влияние на развитие коммуникативных навыков студентов [6, с. 23].

Данные факторы подталкивают преподавателей высших школ Китая к поиску новых инструментов для реализации иноязычной подготовки студентов по русскому языку.

Следует отметить, что сегодняшние университеты имеют определенную материально-техническую базу, способствующую внедрению в практику работы вузов новейших информационных технологий, которые спо-

способствуют более успешному обучению студентов. Поэтому, исходя из доступности информационных технологий, многие исследователи (Я.Р. Андрушкевич [1], О.А. Кунникова, М.М. Петросян [4], А.О. Ливинская [5], Ж. Янь, Н.Л. Федотова [9], Х. Хасана и М.Н. Малик [14], и др.) видят оптимизацию образовательного процесса в сочетании традиционных методов обучения (Brick and Mortar Education) с информационными и коммуникативными технологиями, то есть в применении смешанной формы обучения (Blended Learning).

Научная литература по изучаемому вопросу демонстрирует, что на сегодняшний день смешанная форма обучения является наиболее перспективным направлением применения информационных и коммуникационных технологий в процессе обучения иностранному языку [16], так как объединяет очное («живое») взаимодействие преподавателя и студентов с обучением посредством использования Интернет-ресурсов. Это создаёт баланс разных форм обучения и избавляет процесс овладения русским языком от тех недостатков, что присущи как онлайн-, так и офлайн-взаимодействию [10; 12; 13; 15; 17].

Целью настоящей статьи является описание потенциала модели смешанного обучения в реализации задач иноязычного образования по развитию коммуникативных компетенций китайских студентов, изучающих русский язык вне языковой среды.

Для того, чтобы определить плодотворность внедрения смешанного обучения в практику работы с китайскими обучающимися высших школ, нами было проведено анкетирование китайских студентов. В 2022 году, в период, когда профилактические меры и контроль за развитием пандемии COVID-19 в КНР еще не завершились, автором настоящего исследования были собраны ответы 100 студентов на анкету посредством программы WeChat. Анкета состояла из 5 вопросов, один из которых имел открытый характер: содержание анкеты включало в себя вопрос, связанный с основными трудностями китайских студентов при овладении ими РКИ вне языковой среды. Его включение в текст опросного листа обуславливалось фактом необходимости определения потенциала модели смешанного обучения для развития коммуникативных компетенций обучающихся вузов Китая, осваивающих язык изолированно от среды носителей.

Анализ ответов респондентов показал, что основные трудности китайских студентов, изучающих русский язык как иностранный в вузе, можно сгруппировать в несколько блоков:

- формирование и совершенствование навыков аудирования, письма и говорения на русском языке;
- недостаточное внимание на уроках к аспектам разговорного русского языка;

- непонимание закономерностей русской грамматики;
- низкая степень акцентирования внимания студентов на социокультурные различия русской и китайской картин мира, что негативно влияет на развитие межкультурной компетенции обучающихся;
- несовершенство системы построения занятий, которое приводит к недостаточности повторительных этапов, актуализации пройденного материала;
- психологическая скованность в осуществлении коммуникации на русском языке, возникающая вследствие неуверенности в правильности грамматического, фонетического и синтаксического оформления высказывания;
- недостаточность аутентичных материалов, используемых на занятиях по РКИ;
- низкий уровень привлечения различного вида наглядности на уроках (в частности, респондентами было отмечено, что педагоги пренебрегают видеоматериалами, не сопровождают курс дополнительными ссылками на интернет-ресурсы, где в учебный материал подаётся формате видеолекций, разбираются аспекты диалога культур. Самостоятельный поиск необходимых материалов затруднителен для китайских студентов («Если учитель не предоставляет нам аудио- и видеоматериалы, подходящие для нашего уровня, нам очень трудно найти нужные материалы в Интернете, а материалов на русском языке в Интернете гораздо меньше, чем на английском»);
- недостаток аудиторных часов, отводимых для овладения дисциплиной, что не соответствует объёму материала, необходимого для изучения;
- неактуальная и формальная содержательная сторона учебной литературы («Честно говоря, меня не интересует тематическое содержание тех частей учебника, которые заданы, и я не хочу участвовать в обсуждении таких неинтересных тем»).

Таким образом, студентами были отмечены трудности, проявляющиеся как у инофонов, изучающих РКИ в целом (трудность русской грамматики, фонетической стороны русской речи, проблемы с освоением иноязычного письма, аудирования и говорения), так и свойственные тем обучающимся, кто вынужден овладевать русским языком без естественной языковой среды носителей.

Кроме того, респонденты подчёркивали, что методическая и дидактическая сторона учебного процесса, реализуемого в онлайн-режиме, не соответствует их образовательным целям. Например, среди ответов на вопросы анкеты нами было обнаружено сообщение, которое заостряет проблему необходимости внедрения лингвокогнитивного метода в практику преподавания РКИ, что подразумевает соединение традиционных методов и приёмов обучения с инновационными. Их инновационность заключается в осуществлении образова-

тельного процесса с учётом особенностей когнитивных, национально детерминированных черт студентов, их мышления, предыдущего академического опыта и т.д. («В моем словарном запасе недостаточно слов, и мне нужно запомнить слишком много слов, но в данный момент я не могу найти хороший способ их запомнить»).

Наряду с такой трудностью, как отсутствие естественной языковой среды, студенты обозначают такую проблему, как вынужденная работа с иностранными педагогами. Сразу оговоримся, что данный подход к организации учебной деятельности, несомненно, плодотворен, т.к. даёт возможность инофонам наладить непосредственный контакт с носителем русского языка. Однако в таких условиях на занятиях не используется язык-посредник, что затрудняет понимание студентами изучаемого материала («При общении с иностранным преподавателем идеи, которые я хочу выразить, не могут быть поняты иностранным преподавателем, и я часто не понимаю, что говорит русский иностранный преподаватель»).

Отдельно респонденты обозначили трудности, которые напрямую соотносятся с введением исключительно онлайн-обучения. Среди них:

- неудовлетворённость теми методами и приёмами, которые используют преподаватели при дистанционном взаимодействии со студентами (особенно в тех случаях, когда русский язык как иностранный осваивается обучающимися с нуля);
- невнимание со стороны преподавателя к коммуникативному этапу занятия, когда изучаемые явления выводятся студентами в свободное речевое общение на русском языке («Есть слова и схемы предложений, которые я выучил в классе, но иногда забываю, когда дело доходит до конкретных сценариев применения или во время экзаменов, и не знаю, как их использовать»). Кроме того, технологии, применяемые педагогами при коммуникативной практике, также невысоко оцениваются обучающимися, поскольку не в должной степени учитывается метод моделирования реальных ситуаций общения, который наиболее плодотворен в условиях отсутствия языковой среды («Я хочу выражать свои мысли на русском языке, но когда дело доходит до конкретных сценариев, иногда я не могу их произнести, и даже иногда мои неправильные выражения приводят к тому, что русский друг не понимает, что я имею в виду, поэтому иногда я опускаю их, чтобы избежать взаимного непонимания, но я не могу достичь цели общения»);
- недостаточность аутентичного материала лингвострановедческого характера и его презентации («Была такая ситуация, когда я не понимал друга друга при общении с носителями русского языка, вероятно, из-за различий в культуре и мышлении между нашими двумя странами. Таким образом,

есть необходимость узнать больше о русской культуре, но у нас относительно мало времени для занятий»; «Мне нужно больше узнать о русской культуре и обычаях, чтобы общаться с русскими, не понимая их неправильно»);

- усталость и рассеянность внимания при длительном нахождении у экрана компьютера при дистанционном освоении курса русского языка («В условиях слишком длительного онлайн-обучения во время эпидемии легко вызвать невнимательность, плохой эффект обучения»), потеря познавательной активности и интереса к овладению русским языком («Лично я считаю, что длительное дистанционное онлайн-обучение русскому языку во время эпидемии не способствовало изучению иностранного языка, и что энтузиазм к изучению русского языка был ослаблен таким методом обучения»).

Некоторые респонденты отмечают, что испытывали неуверенность в прочности сформированной языковой базы, процесс развития которой выпал на период исключительно онлайн-взаимодействия с преподавателем русского языка как иностранного («В течение предыдущих трех лет пандемии мои уроки русского языка проходили через дистанционное онлайн-обучение, и я беспокоилась о результатах, как в плане устного общения, так и письменного. Хотя сейчас у меня есть возможность заниматься один на один с преподавателем в офлайн-классе, мои знания русского языка не очень хороши, и мне трудно полностью понять содержание курса»).

В целом, ответы студентов об уровне их удовлетворённости онлайн-форматом обучения говорят о том, что у обучающихся снижается познавательный интерес к овладению русским языком как иностранным («На самом деле, я очень хотела выучить русский язык в самом начале, но сейчас мне кажется, что это очень сложно, и я еще не нашла подходящий метод обучения»), что оказывается одной из самых серьёзных проблем в иноязычном образовании: без устойчивой мотивации цель обучения не может быть достигнута.

В качестве пожелания по минимизации указанной трудности студенты отметили увеличение учебных часов на изучение дисциплины, а также, по возможности, посещение аудиторных очных встреч с педагогами («Хотелось бы больше офлайн-обучения лицом к лицу, а не только онлайн-обучения»).

Анализ данных, полученных по итогам обработки ответов респондентов на открытый вопрос анкеты, демонстрирует, что большинство проблем студентов были связаны с трудностями в формировании коммуникативных навыков. Результаты опроса позволяют нам глубже понять конкретную учебную ситуацию китайских студентов, а также обуславливают необходимость пересмотра

модели преподавания РКИ в вузах Китая.

Итак, коммуникативная компетенция рассматривается исследователями как «способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности» [8, с. 42]. Коммуникативные навыки представляются одной из целей обучения иностранному языку и подразумевают умение использовать изучаемый язык в самообразовании, а также для решения своих личных и профессиональных задач [7, с. 785].

Современная лингводидактическая мысль выделяет следующий круг компетенций, формирование которых должно происходить на занятиях по русскому языку как иностранному:

- языковая компетенция, определяемая уровнем знаний системы изучаемого языка, а также умением применить полученный опыт в практической деятельности;
- речевая компетенция, определяемая умением формулировать мысли на иностранном языке и умением высказывать мнение на ту или иную тему, а также в способности верно понимать высказывания на иностранном языке;
- социокультурная компетенция, заключающаяся в понимании национально-культурного своеобразия страны носителей языка, особенностях делового и речевого этикета;
- социальная компетенция, которая заключается в умении выстраивать контакт с носителями языка;
- умение вести беседу на основе связанных и логичных высказываний;
- профессиональная компетенция, формирующаяся в процессе обучения языку будущей специальности.

Как видно из представленного перечня, практически с каждым из данных пунктов китайские обучающиеся вузов, осваивающие РКИ, сопрягают трудности, испытываемые ими в процессе изучения языка, что также детерминирует создание обновлённой системы преподавания русского языка как иностранного с учётом, с одной стороны, студенческих затруднений, а с другой – с внедрением новой модели иноязычного образования, включающего синтез онлайн- и офлайн-взаимодействия между субъектами образовательных отношений.

Как отмечает О.И. Гизатулина, смешанное обучение русскому языку как иностранному на сегодняшний день не распространено достаточно широко. Однако при этом мы можем позитивно оценить опыт зарубежных коллег, преподающих другие языки как иностранные, в частности, английский. Зарубежные исследования показывают, что смешанное обучение сегодня – это одна из наиболее эффективных методик [2].

Исследователи Л.Ю. Каплина, А.В. Баранцева отмеча-

ют, что сегодня более 90% учебных занятий по иностранному языку преимущественно направлены на обучение системе языка, а не на владение им. Однако новые технологии позволяют усовершенствовать этот процесс. Преимущество смешанного типа обучения состоит в возможности реализации индивидуального и личностно-ориентированного подходов в обучении. Смешанное обучение предполагает возможность использования средств синхронной и асинхронной коммуникации, то есть использование интернет-технологий и одновременно принципа наглядности [3, с. 77].

Основываясь на зарубежном опыте, в частности, на материале работ таких исследователей, как Д. Кенни и И. Ньюкома выявлено, что смешанное обучение более эффективно по сравнению с несмешанной средой [15]. М. Демиркол и И. Казу также изучили потенциал смешанного изучения и сообщили о значительном повышении уровня владения языком обучающихся в смешанной среде. Результаты проведенной исследователями работы говорят об увеличении количества запоминаемого материала и соответственно удовлетворенности студентов [11].

Здесь отметим, что, действительно, модель смешанного обучения интересует студентов, изучающих русский язык в Китае, о чём свидетельствуют ответы респондентов на 3 вопрос анкеты «Какие методы работы на занятиях по изучению русского языка Вам кажутся эффективными?». Практически половина (49%) обучающихся китайских вузов отметили, что смешанное обучение может стать одним из плодотворных способов организации иноязычного обучения и развития их коммуникативных навыков.

Следовательно, смешанная модель обучения может быть эффективно использована в процессе преподавания русского языка как иностранного и китайским студентам. Однако она должна иметь прочные методологические и научные основания, а форматы проведения обладать чёткой структурой и не носить бессистемный характер. Таким образом, намечается необходимость в создании специализированных программ иноязычного обучения, основанных на применении метода Blended Learning.

В предпандемийный период преподавание русского языка в Китае проходило в традиционном режиме офлайн, а во время эпидемии преподаватели и студенты столкнулись с единым режимом онлайн-обучения, что доказало необходимость совершенствования прежнего формата обучения в соответствии с переходом к цифровой эпохе, с одной стороны, и необходимости соблюдения мер социального дистанцирования – с другой.

Потенциал смешанного обучения в развитии коммуникативных навыков китайских студентов заключается, во-первых, в разнообразии методов и приёмов работы в группе, что качественно повышает уровень познава-

тельной активности и мотивационной составляющей в учебной деятельности; во-вторых, позволяет сопровождать учебный процесс большим объёмом наглядного материала, аутентичными источниками, в том числе и лингвострановедческого характера. В-третьих, чередование онлайн- и офлайн-взаимодействия при овладении русским языком как иностранным минимизирует трудности постоянного нахождения у экрана, позволяет вносить в ход обучения активные и интерактивные методы. Кроме того, смешанный формат обучения позволяет учитывать индивидуальные особенности студентов – в частности, тип модальности, при освоении учебного материала.

Таким образом, смешанный режим обучения позво-

ляет объединить онлайн и офлайн учебные ресурсы для создания разнообразной среды изучения русского языка. Благодаря внедрению цифровых и сетевых учебных ресурсов преподавателям необходимо найти большое количество ресурсов по русскому языку, чтобы предоставить студентам, изучающим русский язык, более разнообразные учебные материалы, отвечающие их индивидуальным потребностям. В то же время учащиеся могут сами выбирать учебные ресурсы в соответствии со своими интересами. Разумно разработанная модель смешанного обучения, сочетающая онлайн и офлайн, для решения проблем студентов, изучающих русский язык, может улучшить их коммуникативные навыки и уровень владения русским языком, а также повысить эффективность обучения в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрушкевич Я.Р. Теоретические и практические аспекты применения смешанного обучения в практике преподавания русского языка как иностранного // *Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков*. – 2022. – Т. 16, № 1. – С. 99–105.
2. Гизатулина О.И. Обучение русскому языку как иностранному через модели смешанного обучения // *Academic Research In Educational Sciences*. – 2022. – № 3. – С. 890–900. – DOI: 10.24412/2181-1385-2022-3-890-900.
3. Каплина Л.Ю., Банарцева А.В. Смешанное обучение как форма организации языкового образования в ВУЗе // *Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки*. – 2018. – № 1 (37). – С. 77–85.
4. Кунникова О.А. «Blended learning» как новый подход в обучении РКИ / О.А. Кунникова, М.М. Петросян // *Специальная техника и технологии транспорта*. – 2020. – № 5 (43). – С. 247–251.
5. Ливинская А.О. Анализ особенностей формата смешанного обучения и этапы его реализации в учебном процессе по русскому языку как иностранному // *Языковое образование в современном цифровом пространстве: подходы, технологии, перспективы: материалы международной научно-практической конференции, Хабаровск, 11–12 ноября 2021 года*. – Хабаровск: Дальневосточный государственный университет путей сообщения, 2022. – С. 300–306.
6. Лю Г. Адаптация методики преподавания РКИ на основании оценки уровня развития коммуникативных навыков у китайских студентов // *Современное педагогическое образование*. – 2024. – № 2. – С. 22–26.
7. Писаренко И.А., Лю Г. Роль «мягких» навыков в обучении студентов иностранному языку // *Педагогический журнал*. – 2022. – Т. 12. № 5А. – С. 783–790. – DOI: 10.34670/AR.2022.63.40.095.
8. Сычева Л.В. К вопросу о коммуникативной компетенции иностранных студентов и некоторых способах её формирования на занятиях по РКИ // *Актуальные вопросы современной филологии и журналистики*. – 2019. – № 4 (35). – С. 33–40.
9. Янь Жуйтин. Модель смешанного обучения китайских студентов русскому языку / Янь Жуйтин, Н. Л. Федотова // *Филологический класс*. – 2022. – Том 27 №3. – С. 145–154. – DOI: 10.51762/1FK-2022-27-03-13.
10. Akhmad R.A., Diani A.P. Developing blended learning model MARTAPURA to improve soft and social skills // *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. – 2020. – Vol. 513. – pp. 294–302.
11. Demirkol M. Effect of blended environment model on high school students' academic achievement / M. Demirkol, I.Y. Kazu // *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. – 2014. – No 13 (1). – pp. 78–87.
12. Febriani A., Kuswardani R. High school EFL students' attitudes towards learning english using Blended Learning during the Pandemic // *Al-Lisan*. – 2022. – Vol. 7, No. 2. – pp. 225–237. – DOI: 10.30603/al.v7i2.2738.
13. Ginting D., Putri Y.R.T. Implementing blended learning in a pragmatic class for college students: what makes blended learning engaging? // *Journal of English Educational Study*. – 2022. – Vol. 5, Iss. 1. – pp. 39–48.
14. Hasanah H., Malik M. N. Blended learning in improving students' critical thinking and communication skills at university // *Cypriot Journal of Educational Science*. – 2020. – No 15(5). – pp. 1295–1306. – DOI: 10.18844/cjes.v15i5.5168.
15. Kenney J. Adopting a blended learning approach: Challenges, encountered and lessons learned in an action research study / J. Kenney, E. Newcombe // *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 2011. No 15 (1). pp. 45–57.
16. Putri Uleng B.P. Blended Learning as an Effective Learning Solution on Intensive English Program in the New Normal Era / B.P. Putri Uleng, M. Mahfuddin, N. Nurhidayah // *Journal of Advertising*. – 2022. – Vol. 5, No. 2. – pp. 56. – DOI: 10.35914/jad.v5i2.1303.
17. Ziling F., Xinyi Sh., Zhihan Zh. Exploring the effects of online PBL in Xuexitong // *SHS Web of Conferences*. – 2023. – No 174. – DOI: 10.1051/shsconf/202317401008.

© Лю Гуйхун (Guihongliu1@126.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ: ИЗУЧЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ

Манаева Екатерина Николаевна

Старший преподаватель, Старооскольский филиал
Белгородского государственного национального
исследовательского университета
manaeva@bsu.edu.ru

FORMATION OF MATHEMATICAL LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES: STUDY OF VALUE ORIENTATIONS

E. Manaeva

Summary: The relevance of the article is conditioned by modern requirements to the professional training of future teachers. The author emphasizes the organic connection between mathematical culture and mathematical language. Mathematical language competence is considered as the basis of future teacher's activity (mathematics and primary classes). The article analyzes the results of the study of students' perceptions of mathematics, value attitude to it and to mathematical language; it concludes that it is necessary to develop and implement in the educational process of higher education institution the technology aimed at the formation of mathematical linguistic competence of future teachers.

Keywords: professionalism, professional and pedagogical culture, mathematical culture, linguistic personality, mathematical language, mathematical language competence.

Аннотация: Актуальность статьи обусловлена современными требованиями к профессиональной подготовке будущих учителей. Автор подчеркивает органическую связь математической культуры с математическим языком. Математическая языковая компетентность рассматривается как базис деятельности будущего учителя (математики и начальных классов). В статье содержится анализ результатов изучения представлений студентов о математике, ценностном отношении к ней и к математическому языку; делается вывод о необходимости разработки и внедрения в образовательный процесс вуза технологии, направленной на формирование математической языковой компетентности будущих педагогов.

Ключевые слова: профессионализм, профессионально-педагогическая культура, математическая культура, языковая личность, математический язык, математическая языковая компетентность.

В оценке качества образования педагогов ведущая роль отводится профессионализму, который определяется не только по уровню знаний, а по умению их применять на практике. Как отмечает В.А. Шершнева, в исследованиях вопросов повышения качества образовательного процесса, проведенных в последние годы, можно выделить четыре основных направления совершенствования образовательного процесса: профессиональная направленность обучения (контекстное обучение), реализация междисциплинарных связей, внедрение информационно-коммуникационных технологий, фундаментализация обучения [10, с. 6-7].

От молодого специалиста, закончившего вуз, по мнению Ю.Г. Татура, требуются: готовность к успешной деятельности в быстро меняющихся условиях; осознание социальной значимости и нравственных последствий от своей деятельности; возможность видеть перспективу в деятельности, а не ее осуществление по минимально допустимому уровню [9, с. 8-9]. Вместе с тем социальный заказ общества для образовательных учреждений на подготовку обучаемых некоторые авторы представляют очень конкретно. Как отмечают Л.В. Овсиенко, И.В. Зимина [7, с. 135], школы в широком смысле должны перейти

к обучению четырем навыкам: критическому мышлению, коммуникации, сотрудничеству, творчеству, которые являются актами проявления культуры личности. Самореализация личности происходит через овладение профессиональной культурой.

На потенциальную опасность, возникающую при устранении культурного базиса из содержания образования, указывает А.Г. Кислов: «Лишение образования опоры на культуру, даже частичное, например, замена культурных ориентиров и образцов на иные (социальный, прагматический успех, индивидуальная самореализация) обескровливает образование, извращает и уничтожает его, даже внешнюю его – институциональную – оболочку в виде образовательных организаций, государственных, муниципальных и общественных органов управления ими» [5, с.74].

Важной для нашего исследования является глубоко разработанная концепция профессионально-педагогической культуры И.Ф. Исаева, которая содержит понятия профессионально-педагогической культуры как системного образования и профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. Про-

фессионально-педагогическая культура, по И.Ф. Исаеву, «...представляет собой единство педагогических ценностей, технологий, сущностных сил личности, направленных на творческую реализацию в разнообразных видах педагогической деятельности» [4, с. 25].

Отвечая на вопрос о связи профессиональной культуры и профессиональной компетентности, Ю.Н. Рябенький подчеркивает: «...профессиональная культура предполагает наличие профессиональной компетентности, помноженной на постоянную потребность к совершенствованию профессиональной деятельности» [8, с. 71].

В современном мире вследствие тенденций гуманизации и гуманитаризации образования математику не только относят к естественно-научным дисциплинам, но и признают ее общекультурный характер [1]. Преобразование математической культуры личности осуществляется в деятельности.

Для овладения многими профессиями, требующими от человека умения понятно, кратко и убедительно доносить свои мысли (учитель, преподаватель, воспитатель, тьютор, лектор и др.), совершенно необходимым представляется изучение речи человека, механизмов и барьеров, возникающих при овладении ею.

В возрасте 15-18 лет ведущим видом деятельности является профессиональное самоопределение, начало профессиональной подготовки, в период 18-30 лет происходит получение образования, начало реализации в профессии. М.Р. Львов отмечает: «...становление языковой личности обычно завершается лишь к 21 году» [6, с. 201]. Исходя из современных реалий (средняя школа 7-18 лет, вуз – 18-22 (23) года), приходится констатировать, что данный срок соответствует примерно четвертому году обучения студента в вузе. Указанный факт накладывает особую ответственность на учреждение высшего образования, так как оно является социальным институтом, завершающим формирование языковой личности.

Математическая культура неразрывно связана с математическим языком. Математическая речь (конструируемая из элементов математического языка) и математический язык не являются тождественными понятиями, хотя и строятся по единым законам. Математический язык является языком специальным. Для специального (профессионального языка) характерны следующие черты: вербальность с развитой тенденцией привлечения невербальных средств, национальность в своей основе со стремлением к интернациональности, полифункциональность, полиструктурность [2].

Обозначение в качестве одного из аспектов математической компетенции специфики научной коммуникации приводит к рассмотрению вопроса о языковом наполнении математической компетентности.

Математическую языковую компетентность мы рассматриваем как базис деятельности будущего учителя математики и учителя начальных классов, как часть прилежного и переработанного студентом всего математического наследия человечества. Математическая языковая компетентность будущего учителя представляется нам как интегральное слияние математической компетентности и языковой компетентности, но при этом указанные компетентности не являются ее структурными компонентами. Подобное разложение влечет за собой потерю сущностных характеристик рассматриваемого феномена. Изучение особенностей математической языковой компетентности будущего учителя с позиций системного, культурологического, компетентностного, личностно-деятельностного, задачного подходов в полной мере позволяет выявить сущностные характеристики математической языковой компетентности будущего учителя. Приняв в качестве концептуальной идеи инвариантность структуры компетентности, предложенной М.Д. Ильязовой [3], нами было сформулировано следующее определение.

С нашей точки зрения, математическая языковая компетентность будущего учителя – это интегративная характеристика личности, основанная на осознании ценности математики как науки, включающая математические знания, речевые умения (в математическом контексте), математические навыки, определяющая успех педагогической деятельности и ответственность за ее результаты.

Цель исследования состоит в изучении ценностных ориентиров студентов педагогических вузов

Мы провели анкетирование студентов по самостоятельно разработанной анкете для выявления общего представления о математике, ценностного отношения к ней и к математическому языку. Нами были опрошены 42 студента очной формы обучения направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, профиль Математика и информатика, 58 студентов заочной формы обучения направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль Начальное образование Старооскольского филиала Белгородского государственного национального исследовательского университета (СОФ НИУ «БелГУ») и 70 студентов всех курсов очной формы обучения Курского государственного университета (КГУ) направления 44.03.05 Педагогическое образование, профиль Преподавание математики и физики. Таким образом, в анкетировании приняли участие 170 студентов. Мы обратились к данной категории студентов, поскольку их будущая профессиональная деятельность представляются начинающим и завершающим этапами обучения школьников.

Рассмотрим полученные результаты

При ответе на первый вопрос «Что, по вашему мнению, представляет собой «математика»? студенты с низким уровнем общего представления о математике, ценностного отношения к ней и к математическому языку указывали, что это учебный предмет, который изучается в школе, техникуме, вузе; отождествляли математику с логическим мышлением, точностью. Таким образом, указывалась внешняя, процессуальная сторона. Средний уровень характерен для студентов, представивших математику как науку; ими обозначался статус понятия. Для высокого уровня показательны развернутые ответы, например, «Математика – это наука, изучающая...», т.е. указывалась методологическая сущность математики.

Второй вопрос: «Согласны ли вы с утверждением, что систематическое изучение математики необходимо для человека любой профессии?» Для низкого уровня характерны отрицательные ответы; средний уровень описывался ответами «для большинства профессий да», «скорее согласен»; высокий уровень определялся положительными ответами.

Распределение по уровням сформированности для третьего вопроса «Как Вы считаете, что дает изучение математики человеку, профессия которого с математикой не связана?» следующее. Низкий уровень описывался ответами «ничего», «отнимает время и силы»; средний уровень указывал на развитие психических процессов (внимание, память, мышление) и расширение кругозора; высокий уровень был продемонстрирован студентами, отвечавшими, что математика задает способ деятельности.

Четвертый вопрос: «Считаете ли Вы, что при занятии математикой есть место творчеству?». Низкому уровню соответствуют отрицательные ответы, среднему – ответы «иногда», «изредка», высокому – «да», «почти всегда».

При ответе на пятый вопрос: «Как Вы понимаете смысл понятия «компетентность/компетенция»? студенты с низким уровнем сформированности затруднились ответить на вопрос либо связывали их с образованностью, профессионализмом, со средним уровнем – отождествляли их со знаниями, умениями и навыками; с высоким – добавляли к перечисленному еще опыт деятельности.

Шестой вопрос: «Что Вы понимаете под понятием «математическая языковая компетентность будущего учителя?». Испытуемые с низким уровнем сформированности затруднились ответить на вопрос либо связывали ее с умением понятно сформулировать задание, со знанием математических терминов и умениями ими оперировать; со средним – рассматривали ее просто как механическую совокупность математической и языковой компетентности, как помогающую в реализации математических способностей; с высоким – указывали, что здесь присутствует интегральное слияние наук сильной (математики) и слабой (языкознание) гносеологической

версии, обозначали как профессионально значимое качество, как проявление культуры математической речи.

При анализе ответов на седьмой вопрос «Каковы, на ваш взгляд, особенности математического языка?» было выявлено, что студенты с низким уровнем сформированности выделяют 3-4 особенности, относящиеся к формальным характеристикам рационального выражения мысли: последовательность, точность, ясность, лаконичность, выразительность, экономность, информированность, широкое использование формул и др.; испытуемые со средним уровнем, помимо характеристик формального рационального выражения мысли, указывают также характеристики устройства и назначения языка: абстрактность, универсальность, язык логики и т.д.; для высокого уровня характерны ответы, выражающие проявление сущности математической культуры: «способствует прогрессу в других науках», «является инструментом познания» и др.

Восьмой вопрос: «Как часто Вы испытываете трудности при чтении математических выражений?». Низкий уровень сформированности определялся ответами «часто», «всегда»; средний уровень – «относительно редко»; высокий – «никогда», «крайне редко».

При анализе ответов на девятый вопрос «Замечали ли Вы возникающие у школьников затруднения, связанные с чтением математических выражений?» было установлено, что низкому уровню сформированности соответствовали ответы «не замечал», среднему – «замечал лишь у некоторых категорий», высокому – «часто», «всегда».

Ответы на десятый вопрос «Считаете ли Вы, что изучение математического языка крайне важно для будущего учителя?» продемонстрировали, что низкому уровню сформированности соответствует отрицательный ответ, среднему – «скорее да», высокому – утвердительный ответ.

Также в ходе исследования проводились индивидуальные беседы, выборочные интервью.

Анализ результатов изучения представлений студентов о математике, ценностном отношении к ней и к математическому языку позволяет сделать следующие выводы.

Отмечая некоторые различия в ответах студентов, представим выявленные нами тенденции (числа в скобках указаны соответственно для студентов СОФ НИУ «БелГУ» – будущих учителей математики, студентов СОФ НИУ «БелГУ» – будущих учителей начальных классов, для студентов КГУ – будущих учителей математики) (см. табл. 1).

Подавляющее большинство студентов (81%, 84,5%, 92,9%) определяет математику как науку, широко применяемую в повседневной жизни. Практически одинаковое количество испытуемых (97,6%, 96,6%, 95,7%)

Таблица 1.

Сводная таблица выявленных уровней общего представления о математике, ценностного отношения к ней и к математическому языку.

| № вопроса | Студенты СОФ НИУ «БелГУ», будущие учителя математики | | | Студенты СОФ НИУ «БелГУ», будущие учителя начальных классов | | | Студенты КГУ, будущие учителя математики | | |
|-----------|--|-------|-------|---|-------|--------|--|-------|-------|
| | Н | С | В | Н | С | В | Н | С | В |
| 1 | 19,0% | 16,7% | 64,3% | 15,5% | 19,0% | 65,5% | 7,1% | 30,0% | 62,9% |
| 2 | 2,4% | 7,1% | 90,5% | 3,4% | 5,2% | 91,4% | 4,3% | 4,3% | 91,4% |
| 3 | 0,0% | 35,7% | 64,3% | 3,4% | 63,8% | 32,8% | 5,7% | 54,3% | 40,0% |
| 4 | 19,0% | 11,9% | 69,1% | 5,2% | 6,9% | 87,9% | 2,9% | 0,0% | 97,1% |
| 5 | 19,0% | 35,7% | 45,3% | 12,1% | 22,4% | 65,5% | 14,3% | 41,4% | 44,3% |
| 6 | 47,6% | 38,1% | 14,3% | 56,9% | 27,6% | 15,5% | 51,4% | 28,6% | 20,0% |
| 7 | 54,8% | 35,7% | 9,5% | 87,9% | 6,9% | 5,2% | 88,6% | 10,0% | 1,4% |
| 8 | 9,5% | 64,3% | 26,2% | 12,1% | 67,2% | 20,7% | 1,4% | 58,6% | 40,0% |
| 9 | 7,1% | 16,7% | 76,2% | 15,5% | 20,7% | 63,8% | 1,4% | 10,0% | 88,6% |
| 10 | 0,0% | 2,4% | 97,6% | – | – | 100,0% | 1,4% | 0,0% | 98,6% |

Примечание. Условные обозначения: Н – низкий уровень, С – средний уровень, В – высокий уровень.

признают значимость математики для человека любой профессии. Совсем немногие студенты (0%, 3,4%, 5,7%) полагают, что математика практически ничего не дает человеку, не связанному с ней. Большинство опрошенных (81%, 94,8%, 97,1%) в той или иной степени признает творческий характер математики. Подавляющее большинство студентов (81%, 87,9%, 85,7%) хорошо ориентируются в понятиях компетентность/компетенция; вместе с тем многие (47,6%, 56,9%, 51,4%) – около половины опрошенных – не осознают сущности математической языковой компетентности. Значительное количество респондентов (54,8%, 87,9%, 88,6%) в качестве особенностей математического языка указывают лишь формальные характеристики рационального выражения мысли. Большинство студентов (73,8%, 79,3%, 60%) отмечают возникающие у них время от времени трудности при чтении математических выражений. Значимое количество опрошенных (92,9%, 84,5%, 98,6%) замечали аналогичные и у школьников. Практически полное единодушие (97,6%, 100%, 98,6%) наблюдается в ценностном отношении к математическому языку и к осознанию его важности для будущего учителя.

При изучении ответов студентов, сгруппированных в две группы (будущие учителя математики СОФ НИУ «БелГУ» и КГУ, будущие учителя начальных классов СОФ НИУ «БелГУ») было выявлено, что в них одинаковое количество – лишь по 3,4% опрошенных – не осознают необходимость изучения математики для человека любой профессии и считают, что для человека, с математикой не связанного, она практически бесполезна. Определение понятий компетентность/компетенция вызывает серьезные затруднения у 16,1% и 12,1% студентов соответственно; определение математической языковой компетентности – 50% и 56,9%. Значимые отличия двух

групп обнаружены нами в вопросах выявления особенностей математического языка и обнаружении трудностей в чтении математических выражений у школьников. Так, 75,9% будущих учителей математики и 87,9% будущих учителей начальной школы указывают лишь формальные характеристики математического языка как рационального выражения мысли. Объяснением таких различий может быть большая ориентация профессиональной подготовки первой группы студентов на дисциплины математического цикла. Трудности в чтении школьниками математических выражений были отмечены у 3,6% будущих учителей математики и 15,5% будущих учителей начальной школы. Мы полагаем, что причиной отличий является профессиональный опыт второй группы (студенты-заочники имеют педагогическое среднее профессиональное образование и подавляющее большинство из них работает в школах).

Таким образом, был зафиксирован высокий уровень ценностного отношения студентов к математике и математическому языку, однако при этом у них отмечаются затруднения в чтении математических выражений, в выявлении особенностей математического языка, да и в целом в определении математической языковой компетентности. Анализ результатов изучения представлений студентов о математике, ценностном отношении к ней и к математическому языку позволяет сделать вывод о недостаточном уровне сформированности математической языковой компетентности будущих педагогов. Подобная ситуация является потенциально опасной для их профессионального развития. Для ее коррекции необходима разработка и внедрение в образовательный процесс вуза технологии, направленной на формирование математической языковой компетентности будущих педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ефимов В.Ф. О гуманитарности математического знания // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2011. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-gumanitarnosti-matematicheskogo-znaniya>
2. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентного подхода в образовании. URL: <http://rusreadorg.ru/ru/library/zymnaya>
3. Ильязова М.Д. Инварианты профессиональной компетентности: сущность и структура // Педагогика и психология образования. 2011. №1. С. 46–53. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/invarianty-professionalnoy-kompetentnosti-suschnost-i-struktura>
4. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 208 с.
5. Кислов А.Г. Компетенции vs культура // Педагогический журнал Башкортостана. 2019. №4 (83). С. 74-78. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-vs-kultura>
6. Львов М.Р. Основы теории речи: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 248 с.
7. Овсиенко Л.В., Зимина И.В. Модель профориентационной работы вуза в контексте непрерывного образования // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 12. С. 134–143. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-proforientatsionnoy-raboty-vuza-v-kontekste-nepreryvnogo-obrazovaniya>
8. Рябенкий Ю.Н. Быть примером для подражания. О профессиональной культуре и профессиональной компетентности: соотношение понятий // Вестник военного образования. 2023. № 3 (42). С.66-72. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/byt-primerom-dlya-podrazhaniya-o-professionalnoy-kulture-i-professionalnoy-kompetentnosti-sootnoshenie-ponyatiy>
9. Татур Ю.Г. Компетентный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 17 с.
10. Шершнева В.А. Формирование математической компетентности студентов инженерного вуза на основе полипарадигмального подхода: автореф. на соиск. ученой степ. докт. пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования). Красноярск, 2011. 45 с.

© Манаева Екатерина Николаевна (manaeva@bsu.edu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КРАЕВЕДЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Маренникова Виктория Владимировна

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»

vikoriamaarennikova@mail.ru

Щербакова Наталья Евгеньевна

канд. пед. наук, доцент, доцент, ФГБОУ ВО «Пензенский

государственный университет»

stenyakova-n@mail.ru

LOCAL HISTORY AS A MEANS OF EDUCATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

**V. Marennikova
N. Shcherbakova**

Summary: The article is devoted to the problem of educating junior schoolchildren through local history, which is of great relevance in modern society. The article describes the importance of introducing local history into the educational process of primary school. The features of introducing the local history direction for younger schoolchildren are considered. Examples of working with students at different stages of their development are given. An integrated approach to the formation of a deep connection between students and their native land and the development of their personal and academic qualities is presented.

Keywords: primary school age, local history, civic identity, patriotism, cultural heritage, traditions, team, comfortable educational environment.

Аннотация: Статья посвящена проблеме воспитания младших школьников посредством краеведения, которая имеет большую актуальность в современном обществе. В статье описывается значимость внедрения краеведения в учебный и воспитательный процесс начальной школы. Рассмотрены особенности внедрения краеведческого направления для младших школьников. Приведены примеры работы с учащимися на разных этапах их развития. Представлен комплексный подход к формированию глубокой связи учащихся с родным краем и развитию их личностных и академических качеств.

Ключевые слова: младший школьный возраст, краеведение, гражданская идентичность, патриотизм, культурное наследие, традиции, коллектив, комфортная образовательная среда.

Введение

Актуальность введения занятий по краеведению в образовательный процесс начальной школы обусловлена тем, что современное детство характеризуется быстрым темпом жизни, влиянием технологий, изменениями в семейных структурах, а также социокультурными изменениями, что влечёт за собой ряд проблем: недостаток общения детей и родителей, потеря семейных ценностей, неумение налаживать коммуникацию с внешним миром и т.п. Краеведение предоставляет уникальную возможность погружения детей в культурное и историческое наследие своего региона, что способствует формированию их идентичности и самосознания [3]. Поэтому его необходимо внедрить в работу классного руководителя, как долгосрочный проект, рассчитанный на все 4 года воспитания и обучения детей в начальной школе, который будет направлен на [8]:

1. Формирование гражданской идентичности: проект позволяет учащимся лучше понять и уважать свой родной край, его историю, культуру и природу, что способствует формированию гражданской идентичности и гордости за свой регион.
2. Развитие творческих способностей и исследовательских навыков: учащиеся будут активно участвовать в различных проектах, мастер-классах и исследовательских работах, что способствует развитию их творческого мышления, умения работы

в коллективе и самостоятельности.

3. Формирование ключевых компетенций: проект предоставляет возможность развития различных ключевых компетенций у учащихся, таких как коммуникация, критическое мышление, умение решать проблемы и работать в команде.
4. Интеграция знаний: краеведение интегрируется в учебный процесс через различные предметы, что позволяет учащимся видеть связь между учебными предметами и реальным миром.
5. Патриотическое воспитание: проект способствует формированию патриотических чувств у учащихся, помогая им лучше понять и уважать свою страну, свой регион и своих соотечественников.
6. Адаптация к современным вызовам: проект подготавливает учащихся к активной жизненной позиции, способствуя развитию у них навыков самоорганизации, анализа информации и принятия решений в условиях современного мира.

Материалы и методы

Цель исследования: создание программы «Родные просторы: краеведение в сердце воспитания» для формирования у учащихся уважения к своему родному краю, развития патриотизма и гражданственности, а также расширения кругозора и укрепления связи с историей, культурой и природой своего региона.

Процедура исследования:

1. Подготовительный этап:
 - анализ психолого-педагогической литературы по вопросу исследования;
 - проведение диагностики с целью определения уровня познания своего края;
 - разработка программы, опираясь на специфику возраста;
 - организация комфортной образовательной среды;
 - проведение вводных занятий о значимости краеведения и его роли в воспитании;
 - обеспечение необходимых ресурсов и материалов для проведения проекта;
 - организация взаимодействия ключевых участников образовательного процесса.
2. Основной этап:
 - изучение истории, культуры и природы региона через практическую деятельность на протяжении всех четырех учебных лет;
 - проведение тематических занятий, экскурсий, мастер-классов и встреч с представителями местных сообществ;
 - создание проектов и презентаций о регионе;
 - организация экскурсий по местным музеям, достопримечательностям и природным объектам;
 - участие в мероприятиях и конкурсах, посвященных краеведению и местной истории.
3. Оценочный и завершающий этап:
 - анализ результатов проекта и оценка его эффективности;
 - подведение итогов и подготовка выставки проектов для школьного сообщества и родителей;
 - рефлексия над достигнутыми результатами и планирование будущих мероприятий.

Используемые методы. Теоретический метод, включающий междисциплинарный анализ и синтез информации по проблеме исследования, представленной в отечественных научных источниках по психологии, педагогике, методологии. Эмпирический метод, включающий наблюдение, беседы, анализ полученных данных.

Данные методы позволили определить и рассмотреть круг основных понятий при рассмотрении краеведения как средства воспитания и предложить некоторые возможные пути работы.

Результаты и обсуждение

Психологическая специфика младшего школьника предполагает, что в этом возрасте дети активно формируют свое восприятие мира и свою самоидентичность [1]. Использование краеведения как средства воспитания особенно ценно, поскольку:

1. Изучение культурного наследия своего региона помогает младшим школьникам лучше понять свое место в мире и связать свою личность с историей и традициями своего края.
2. Познание культурного наследия своего региона вызывает у детей эмоциональные реакции, такие как гордость за свой край, чувство принадлежности и уважение к традициям.
3. Краеведение - это экскурсии, проекты и групповые исследования. Оно способствует развитию сотрудничества, коммуникации и взаимопомощи.
4. Идентификация помогает ребенку определить свое место в социуме и установить связь с другими людьми. Подражание позволяет детям учиться на примере других и развивать свои навыки. Рефлексия, в свою очередь, позволяет осознавать и анализировать свои действия и опыт, что способствует лучшему пониманию себя и окружающего мира. Вместе с этим идет развитие познавательной сферы.

В этом возрасте дети активно используют сенсорные ощущения для познания мира. Поэтому в воспитательном процессе можно использовать события, экскурсии, наблюдения за природой и исследовательские проекты, чтобы усилить восприятие информации о своем крае.

Необходимо опираться на ведущую деятельность детей, используя игровые формы, эксперименты и практические занятия, но с учетом специфики деятельности детей в разных классах [2]. Рассмотрим несколько таких примеров.

В I классе: введение в основные понятия краеведения через игровые формы; проведение тематических занятий с использованием ярких иллюстраций, игр и рассказов о местной природе и культуре; экскурсии в пределах города; создание коллективных творческих проектов.

Во II классе: глубже изучаем местную историю; проведение выездных экскурсий к местным музеям, памятникам и архитектурным объектам; организация тематических игр и викторин на уроках с использованием информации о регионе; проведение мероприятий в классе.

В III классе: изучаем географический и исторический аспекты краеведения; проведение выездных экскурсий более дальнего следования; участие в местных тематических конкурсах и олимпиадах по краеведению; проведение мероприятий для родителей и школьных дел.

IV класс: глубокое погружение в культурное наследие региона: изучение народных обычаев, праздников, ремесел; организация тематических мастер-классов; проектная деятельность: создание мини-проектов о культурных традициях региона, участие в мероприятиях,

посвященных сохранению культурного наследия; проведение отчётного мероприятия для начальной школы.

Создание комфортной и безопасной образовательной среды тоже очень важно. Оно может быть реализовано через включение элементов региональной истории, культуры и природы в воспитательный процесс. Например, оформить классные стены информационными панелями, на которых будут представлены фотографии достопримечательностей региона, карты местности, интересные факты о местной истории и традициях. Уголок краеведения, в котором собраны различные интересные экспонаты, часть которых привезена детьми с экскурсий.

Кроме того, важным аспектом создания комфортной образовательной среды является забота о психологическом комфорте обучающихся. В контексте краеведения это может быть достигнуто через проведение интегрированных занятий: экскурсий, которые запланированы на каждый учебный год; организации встреч с представителями местных общин; проведения тематических мероприятий, посвященных истории и культуре региона; вечеров, посвящённых историям отдельных семей учащихся [4]. Это обогатит воспитательный процесс и создаст атмосферу взаимопонимания, уважения и поддержки среди учащихся.

Управление взаимодействием ключевых участников образовательного процесса является ключевым аспектом успешной реализации концепции краеведения и включает в себя следующие аспекты:

1. Взаимосвязь семьи и школы: дети при подготовке своих проектов будут обращаться за помощью к родителям, бабушка и дедушкам, ведь они, как никто другой, знают традиции и историю их семьи, региона. Организация встреч, выставок, праздников, мастер – классы, совместные классные часы вовлекая во всё это семью мы укрепляем родственные связи и подкрепляем интерес общения.
2. Проведение дискуссий, создание проектов, коллективных исследований и другие активности, способствуют развитию навыков общения и сотрудничества.
3. Общение с учителем в процессе изучения краеведения стимулирует развитие у детей коммуникативных навыков, умения выражать свои мысли и точку зрения, обсуждать идеи и взгляды на темы, связанные с родным краем. Взаимодействие с учителем в этом процессе служит поддержкой в формировании личностных ценностей и установок.
4. Повышение самоуверенности детей за счет того, что проекты, выставляемые в фойе школы, привлекают интерес всех участников образовательного процесса. Так же школа должна подкреплять интерес к дальнейшему изучению краеведения: на-

пример, созданием и проведением новых олимпиад или игр по данному профилю.

5. Взаимодействие с другими образовательными организациями: Обмен опытом, совместные мероприятия и проекты с другими школами. Помогут обогатить образовательную среду и обеспечить обмен знаниями и опытом между учителями и учениками различных школ.
6. Сотрудничество с общественными организациями: Участие в различных проектах и мероприятиях, проводимых совместно с ними.

Одной из основных задач начальной школы является формирование сплоченного коллектива. Опираясь на работы А.В. Петровского и Л.И. Уманского, мы можем проследить стадии развития коллектива в рамках данного проекта [5]:

1. Конгломерат (1 полугодие 1 класса): на этом этапе дети склонны к игре вместе, но отсутствует общее представление о коллективе. Краеведение помогает объединить детей вокруг общих тем и задач, что способствует формированию первичных групповых связей.
2. Ассоциация (2 полугодие 1 класса): по мере продвижения на этот этап учащиеся начинают активнее взаимодействовать друг с другом и с учителем. Краеведение способствует формированию общего культурного пространства и создает основу для углубления своих знаний о родном крае. Проводят совместные исследования и проекты, что способствует укреплению групповой идентичности и сотрудничеству.
3. Корпорация (2 класс): коллектив становится более структурированным, и дети начинают осваивать навыки сотрудничества и взаимопомощи. Они активнее участвуют в управлении своим воспитательным процессом. Совместно с учителем принимают решения о проведении исследовательских проектов, организации мероприятий и экскурсий по местам региона. Это способствует развитию навыков демократического управления и ответственности.
4. Автономия (3–4 классы): в этот период дети самостоятельны и инициативны. Краеведение, основанное на самоуправлении, позволяет им выбирать направления исследований, организовывать мероприятия и принимать самостоятельные решения, что способствует развитию их лидерских качеств и ответственности за результат.
5. Коллектив (конец 4 класса): коллектив становится единой и функциональной структурой, где каждый участник осознает свою роль и значимость в общем деле. Дети развивают навыки коммуникации, эмпатии и уважения к мнению других членов группы, что способствует созданию позитивной атмосферы в классе и успешному развитию кол-

лектива. Краеведение как основа для совместной деятельности способствует укреплению взаимоотношений, доверия и уважения между детьми, а также развитию их толерантности и умения работать в команде.

Краеведение, изучая историю, культуру, географию и достижения своего региона, способствует развитию не только академических знаний, но и широкого спектра жизненных навыков [6].

Благодаря краеведению может быть достигнута академическая успешность. Знание своего региона используются в проектах и исследованиях, что способствует развитию аналитических и исследовательских навыков. Участие в профильных олимпиадах по краеведению дает учащимся возможность проявить свои знания и навыки в данной области, а также подтвердить свою экспертность в изучении истории, культуры и географии своего региона. Это способствует их академическому росту и формированию уверенности в себе как в академической, так и в общественной сферах.

Жизненная успешность также может быть усилена благодаря краеведению. Изучение местной истории и

культуры способствует формированию личной идентичности и гордости за свой регион. Это может повысить самооценку и самоуверенность учащихся. Кроме того, знание о местной общественной и экономической среде может помочь в развитии планирования карьеры и принятии важных жизненных решений.

Сохранение традиций, знание и уважение истории, культуры и наследия своего региона помогают учащимся развивать чувство принадлежности и укорененности, что в свою очередь способствует формированию их личности и повышению самооценки.

Опираясь на выше сказанное, делаем вывод, что разработанная и реализованная программа «Родные просторы: краеведение в сердце воспитания» представляет собой долгосрочный проект, охватывающую все четыре года обучения в начальной школе, т.к. он будет направлен на внедрение краеведения в учебный процесс с целью формирования у учащихся глубокого уважения к своему родному краю, развития патриотизма и гражданственности, а также расширения кругозора и укрепления связи с историей, культурой и природой своего региона.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Психология развития. Избранные работы / Л.С. Выготский. — Москва: Издательство Юрайт, 2024. — 281 с.
2. Голованова Н.Ф. Педагогика: учебник и практикум для вузов / Н.Ф. Голованова. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2023. — 372 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-01228-6. — URL: <https://urait.ru/bcode/511716> (дата обращения: 25.03.2024).
3. Головня Е.В. Использование краеведческого материала на уроках и во внеурочное время // Молодой ученый. — 2016. — № 5.6 (109.6). — С. 29-31. URL: <https://moluch.ru/archive/109/26981> (дата обращения: 22.03.2024).
4. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе / Парадоксы наследия, векторы развития. — М.: Эгвес, 2000. — 272 с.
5. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. — Под ред. А.И. Пискунова. — М.: Педагогика, 1974. URL: <http://www.biblioclub.ru/index.php?page=book&id=87496> (дата обращения: 26.03.2024).
6. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. / Москва: Издательство политической литературы, 1982. — 253 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»).

© Маренникова Виктория Владимировна (viktoriamarennikova@mail.ru), Щербакowa Наталья Евгеньевна (stenyakova-n@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИЙ ИНТЕГРИРОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК) В ВЫСШИХ И СРЕДНЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

EXPERIENCE IN IMPLEMENTING
INTEGRATION TECHNOLOGIES
AS A MEANS OF INCREASING
STUDENTS' MOTIVATION IN TEACHING
A FOREIGN LANGUAGE (ENGLISH) IN
HIGHER AND SECONDARY VOCATIONAL
EDUCATIONAL INSTITUTIONS

E. Melikhova
A. Gainutdinova
A. Kushkina

Summary: The article discusses ways to increase students' motivation based on the implementation of integration technologies. It has been identified that despite the demand for professionals of various fields who are proficient in a foreign language to a sufficient extent to carry out professionally-oriented communication, students from nonlinguistic universities and colleges still experience difficulties, one of which is low motivation or its absence to study a foreign language. It is justified that the implementation of modern integration technologies will contribute to the elimination of these problems in the medium term.

Keywords: foreign language, teaching, modern technologies, motivation to learn a foreign language, nonlinguistic university, nonlinguistic college, integration technology, online excursion, excursion quest.

Мелихова Екатерина Викторовна

кандидат филологических наук, доцент, Российский
биотехнологический университет «РОСБИОТЕХ»

(г. Москва)

dobrolezhka13@gmail.com

Гайнутдинова Алина Асляховна

Преподаватель, негосударственное образовательное
частное учреждение высшего образования «Московский
финансово-промышленный университет «Синергия»

children.moscow@mail.ru

Кушкина Анна Владимировна

старший преподаватель, негосударственное
образовательное частное учреждение высшего
образования «Московский финансово-промышленный
университет «Синергия»

AKushkina@synergy.ru

Аннотация: В статье речь идет о способах повышения мотивации студентов на основе реализации технологий интегрирования. Выявлено, что несмотря на востребованность специалистов разного направления подготовки, владеющих иностранным языком в достаточном объеме для осуществления профессионально-ориентированной коммуникации, студенты неязыковых вузов и колледжей по-прежнему испытывают трудности, одной из которых является низкая мотивация или ее отсутствие к изучению иностранного языка. Обосновано, что реализация современных технологий интегрирования, в среднесрочной перспективе будет способствовать устранению данных проблем.

Ключевые слова: иностранный язык, преподавание, современные технологии, мотивация к изучению иностранного языка, неязыковой ВУЗ, неязыковой, колледж, технология интегрирования, онлайн экскурсия, экскурсия – квест.

Введение

В настоящее время, на изучение предмета «Иностранный язык» в неязыковых высших и средне профессиональных учебных заведениях отводится всего 1 пара в неделю в течение первых 2х лет обучения.

Очевидно, что такого количества часов недостаточно для обеспечения необходимого уровня владения иностранным языком. Задача преподавателей любого иностранного языка в ВУЗах и колледжах сформировать у студентов коммуникативные навыки, необходимые для продуктивного общения в сфере их будущей професси-

ональной деятельности. Практически в каждом учебном заведении есть учебники, научно-методические и учебные пособия, написанные коллективом авторов ВУЗа и колледжа, структура и содержание которых нацелены на формирование и углубление профессионального словарного запаса студентов, знаний грамматического материала, а также на освоение основных практических навыков профессионально-ориентированной коммуникации в тех областях, которые являются специализацией того или иного учебного заведения. В современном мире обучение иностранным языкам является одним из наиболее важных направлений в обновлении образования. Интерес студентов к предмету возрастает, когда они от-

четливо представляют себе возможности использования приобретенных знаний и навыков, которые могут бесспорно помочь им в достижении целей в профессиональной деятельности [9, с. 678], что гораздо эффективнее можно осуществить в эпоху цифровизации.

В период с середины 1980-х до начала 1990-х годов методика преподавания иностранных языков стала меняться под влиянием внешних и внутренних политических и исторических факторов. Стало ясно, что советская система обучения иностранному языку, в основе которой лежал грамматико-переводной метод, нуждалась в совершенствовании [7, с.1]. Выпускники технических ВУЗов СССР не могли общаться на бытовом уровне из-за скудного словарного запаса, состоящего из нескольких сотен слов. Исключением были выпускники специализированных языковых вузов, выпускающих будущую советскую элиту: дипломатов, журналистов-международников, переводчиков и разведчиков.

Вклад теоретиков Н.И. Геза, И.Л. Бима, Н.Д. Гальсковой, Е.С. Полата, Г.А. Китайгородской, Е.И. Пассова и многих других в разработку теоретической основы деятельности методики обучения иностранным языкам определил главную функцию методики как реализацию принципа коммуникативной направленности [4, с.319]. Грамматико-переводной метод уступил место коммуникативному подходу в изучении языка (communicative approach), который не был новой методикой и применялся за границей в 60-х годах прошлого века, а в нашей стране стал востребованным приблизительно в середине 90-х годов [3, с.573].

В последнее время большое внимание уделяется новому предметно-языковому интегрированному обучению (англ. «Content and Language Integrated Learning» - сокр. CLIL), представляющему методический подход, целями которого являются: 1) приобретение иноязычной коммуникативной компетенции и 2) ряда профессиональных компетенций [11, с.450].

В этой связи, целью настоящего исследования является обобщение наработанного опыта работы со студентами неязыковых вузов в современных условиях с применением современных образовательных технологий.

В соответствии с поставленной целью, нами предлагается решение следующих задач:

- определить наиболее востребованные методы работы в выбранных фокус группах студентов;
- провести педагогический эксперимент и проверить эффективность технологии интегрирования посредством серии онлайн экскурсий и квестов в воспитательных целях для мотивации студентов к изучению иностранного языка.
- обосновать применение технологии интегриро-

вания как в учебных так и в воспитательных целях в качестве эффективного средства повышения мотивации к изучению иностранного языка студентами неязыковых вузов.

Материалы и методы

Данное исследование проводилось на базе столичного вуза: ФГБОУ ВО «РОСБИОТЕХ» и колледжа при «Московском финансово-промышленном университете «Синергия» в течение 2023-2024 учебного года. В исследовании приняли участие студенты 1-2 курсов дневного отделения Института прикладной биотехнологии имени академика РАН Иосифа Александровича Рогова (N = 20), Института промышленной инженерии, информационных технологий и мехатроники (N = 13), Института ветеринарии, ветеринарно-санитарной экспертизы и агробезопасности (N = 16), Института биотехнологии и глобального здоровья (N = 14), «Российского биотехнологического университета (РОСБИОТЕХ)», г. Москва, а также студенты 1-2 курсов колледжа дневного отделения факультетов «Педагогика» (N = 22), «Менеджмента в индустрии гостеприимства» (N = 12) и «Информационных технологий» (N = 16).

Подбор студентов реализовывался методом одноступенчатой гнездовой выборки. Общее число респондентов - 113: 41,6% опрошенных юноши (N = 47) и 58,4% девушки (N = 66). Были опрошены студенты в возрасте 15-19 лет.

В начале нашего исследования мы предложили участникам выбранных групп оценить свою степень согласия с утверждениями на шкале Лайкерта в пять баллов, где 1 означал полное несогласие, а 5 - полное согласие. Студенты согласились принять участие в опросе добровольно через сервис Google формы. Первый вопрос касался количества участников и их гендерной принадлежности. Все последующие вопросы также были построены на шкале Лайкерта, предоставляя участникам пять вариантов ответов. Последний вопрос давал студентам возможность поделиться дополнительными комментариями, не затронутыми ранее.

На следующем этапе исследования участники оценили свой уровень согласия с вопросами, представленными в опроснике по ссылке. Затем мы перешли к работе с фокус-группами:

1-я фокус группа- студенты 1-2го курса «Российского биотехнологического университета (РОСБИОТЕХ)», г. Москва;

2-я фокус группа – студенты 1-2го курса колледжа при «Московском финансово-промышленном университете «Синергия».

На предпоследнем этапе были проанализированы результаты ответов респондентов фокус-групп и вы-

явлены наиболее востребованные методы технологии интегрирования в среде студентов неязыковых высших учебных заведений и колледжа.

На заключительном этапе был проведен педагогический эксперимент с целью проверки эффективности применения технологии интегрирования посредством серии онлайн экскурсий в воспитательных целях для мотивации студентов к изучению иностранного языка.

В ходе исследования мы пользовались методами опроса, анализа и общения, синтеза и эксперимента.

Результаты

Являясь неотъемлемым компонентом общей лингводидактики, современная методика обучения иностранному языку не стоит на месте. За последние 12 – 15 лет стали уже привычными следующие образовательные технологии:

- метод проектов,
- исследовательский метод,
- информационно-коммуникационные технологии,
- дифференцированное обучение,
- разно уровневое обучение,
- технология интеграции,
- групповая работа или технология обучения в сотрудничестве,
- здоровые берегающие технологии.

Многие современные педагоги владеют теми или иными педагогическими технологиями, регулярно повышают свой уровень педагогического мастерства, осваивая современные технологии обучения и воспитания, но одного мастерства педагогов порой недостаточно для достижения результата. Большинство современных выпускников технических вузов могут читать специализированные тексты, пользуясь онлайн словарями нового типа, пересказывать их, но по-прежнему не могут свободно ответить на вопросы, составить диалог по заданной теме, качественно выполнить задания по аудированию, что снижает потенциальную возможность взаимодействовать профессионально на иностранном языке в своей будущей специализированной деятельности [2, с.384].

Как же преподавателям высшей школы организовать процесс обучения таким образом, чтобы найти выход из сложившейся ситуации, замотивировать обучающихся на совершенствование таких актуальных навыков, как умение воспринимать иностранную речь на слух и уметь ответить, помимо знания базовой грамматики и лексики? По мнению А. Н. Леонтьева, мотивация является «мотором деятельности» [4, с. 319]. Как нам убедить студентов принимать участие в международных конференциях, публиковать статьи, искать информацию в

открытых онлайн источниках, большинство которых на английском языке, работать над своим уровнем иностранного языка?

Интерес к учебной деятельности студентов во многом определяется содержанием и условиями обучения студентов. Башмакова И.С. считает, что мотивация студентов зависит от двух направлений: воспитательной и учебной деятельности [2, с. 385].

Результаты опроса показали, что применение информационно-коммуникационных технологий в учебной деятельности были отмечены большинством респондентов двух фокус групп: 83% (1я фокус группа) и 76% соответственно (вторая фокус группа). Участники опроса высоко оценили работу на завершающих занятиях по каждому модулю, с просмотром выступления специалистов по конкретной изучаемой теме на платформе TED TALKS. Студентам со слабым уровнем языка разрешается пользоваться субтитрами. После просмотра выполняются комплекс упражнений на закрепление и активизацию лексики, что позволяет перейти от репродуктивной формы к самостоятельной творческой работе.

Второе место в рейтинге ответов получило проектное обучение и исследовательская деятельность, за которые проголосовали 74% опрошенных из 1й фокус группы и 66% из второй фокус группы. Предполагаем, что метод проектов известен студентам еще со школьной скамьи и является одним из самых эффективных методов формирования речевых навыков у обучающихся.

Во время занятий студенты делятся на небольшие группы, 3-5 человек, выбирают определенную тему с помощью преподавателя в соответствии с учебным планом и работают сообща в мини группах. Такой вид деятельности подталкивает обучающихся применять уже имеющиеся языковые знания, тренировать работу в команде и гибкость в новой ситуации.

Проектная работа выполняется по каждому модулю учебника и состоит из следующих этапов:

1. обсуждение и выбор темы с проговариванием конечного результата,
2. разработка плана проекта,
3. поиск и обработка информации,
4. оформление и презентация проекта,
5. оценка проекта.

Большим преимуществом применения технологии проектной деятельности в дополнении с работой с современным компьютерными программами, такими как Google Презентации, Microsoft PowerPoint, обогащают занятия как для студентов, так и для педагога, который может улучшить свои навыки работы с софтом и мультимедийными технологиями [5, с. 274, 8, с.74].

На третьем месте по результатам опроса оказался модельный метод обучения: 56% и 43% респондентов 1й и 2й фокус групп отдали свои голоса в таком соотношении. Большой отклик и заинтересованность у студентов вызывают Уроки – дебаты, talk show, press conference, которые требуют тщательной подготовки, способствуют развитию у обучающихся навыков работы с дополнительной литературой, лексическими единицами, необходимыми грамматическими конструкциями, воспитывают любознательность, командную работу (team building), товарищескую взаимопомощь. Более сильные студенты помогают слабым, слабые тянутся за сильными, а средние по уровню знаний ученики являются медиаторами между сильными и слабыми.

Для отработки и запоминания лексических единиц в нетрадиционной форме мы с коллегами применяем синквейн. Этимология слова *cinquain* – французское «пять», т.е. 5 строк. Этот прием рассчитан на сжатое изложение материала по любой теме – побуждает студентов глубже понять новый или уже изученный лексический материал и описать его всего в 11 словах – в 5 строках. Если удастся, значит, тема изучена достаточно хорошо. Время на составление синквейна 5-6 минут.

Базовое написание синквейна придерживается следующей схемы:

В первой строке необходимо назвать тему одним словом (существительным).

Во второй строке дается описание темы двумя прилагательными.

В третьей строке дается описание действия тремя глаголами.

В четвертой строке пишется одно предложение из четырех слов, характеризующее тему.

В финальной пятой строке дается одно слово, повторяющее суть темы.

Пример: тема Food (еда).

строка 1 – Food

строка 2 – traditional, precooked, frozen

строка 3 – refrigerate, cool

строка 4 – it gives one energy

строка 5 – meal

На основании вышеизложенного, применение таких современных учебных образовательных технологий как синквейн, метод проектов, модельный метод, ИКТ позволяет организовать учебный процесс значительно более интересным, продуктивным, тем самым увлекая, мотивируя студентов к изучению иностранного языка, заинтересовывая и повышая мотивацию студентов.

Обсуждение

Вторым неотъемлемым компонентом педагогической деятельности является обязательная воспитатель-

ная работа профессорско-преподавательского состава, которая положительно влияет на формирование личности студентов не только как профессионалов, но и как представителей будущей российской интеллигенции. Знания, которые получают студенты от своих педагогов на лекциях, семинарах и во внеаудиторное время, «становится главным источником их интеллектуального и духовного развития» [12].

Для проведения успешной воспитательной работы со студентами младших курсов, приехавших учиться из разных регионов, а также из Москвы и Московской области, не очень хорошо знакомых с столицей и имеющих поверхностное представление о ее культурных ценностях и достопримечательностях, нами был проведен педагогический эксперимент, основу которого составила серия из 10 авторских онлайн экскурсий Мелиховой Е.В., целью которых является помочь студентам адаптироваться в Москве, узнать город лучше, внушить гордость и патриотизм за Родину, а также уважение и любовь к столице страны. Все 10 запланированных онлайн экскурсий проводились с сентября 2023 года по май 2024 года на английском языке. При возникновении у студентов сложностей с пониманием тех или иных имен собственных, исторических и архитектурных терминов, культурологических понятий, комментарии осуществлялись на родном языке, русском.

Составитель цикла экскурсий выбрал именно онлайн формат, т.к. такая форма проведения экскурсий является актуальной с момента начала пандемии COVID – 19 [10, с. 78]. Наиболее важным плюсом онлайн-экскурсий является их экономия времени и ресурсов, а также полная независимость от погодных условий. Для того, чтобы совершить поездку по городу или музею, студентам и экскурсоводу не нужно тратить 2-3 часа своего времени. Второе достоинство этой формы работы с учащимися заключается в том, что она доступна каждому. Любой может присоединиться к имеющемуся у него гаджета и получить незабываемый опыт. Экскурсанты могут посетить онлайн встречи, используя платформу Google Meet, которая представляет собой сервис видеозвонков и видеоконференций, разработанный компанией Google. Это дает возможность участникам взаимодействовать со спикером, что способствует более интенсивному общению и углублению восприятия материала [6, с.809]

В ходе эксперимента обязательно обсуждались наиболее яркие моменты после каждой проведенной экскурсии. Были даны ответы на многочисленные вопросы онлайн экскурсантов, для большинства из которых такие мероприятия стали толчком к саморазвитию, расширению кругозора, мотивации к изучению нового для них материала и, что немаловажно, развили навыки восприятия иностранной речи на слух, пополнили словарный

запас и предоставили возможность тренировки практических навыков разговорного английского языка вне стен аудитории университета и колледжа в режиме реального времени [1, с. 25, 6, с. 809].

Второй частью нашего эксперимента в целях воспитательной работы на английском языке является экскурсия – квест. Английское слово «quest» означает «поиск, занятие поисками и поиск приключений», а также «исполнение рыцарского обета».

Специалистом по методике проведения веб квестов является Е.М. Шульгина, по мнению которой выполнение поэтапных заданий при прохождении квеста требует от участников решения логических задач и быстрого поиска информации [13, с.55]. Чаще всего информация считывается с городских указателей, номеров домов, также можно прибегнуть к подсказке ведущего за определенное вознаграждение. Основополагающими компонентами квеста являются: сюжет игры, задания или препятствия и цель, которую необходимо достичь.

К излюбленным квестам наших студентов можно отнести тематические квесты «Тайны башен Кремля» и «В поисках британской короны». Оба квеста проводятся на английском языке, длительность каждого около 120 минут. В маршрут включены специально подобранные объекты, уже знакомые студентам из наших онлайн экскурсий. Во время прохождения этапов квестов, студенты могут попробовать себя в роли режиссера короткометражного фильма, актёров, моделей на подиуме, репортера, поэта, дипломата, историка, что позволяет взглянуть на себя и одноклассников другими глазами. Помимо уникального опыта пригождается сообразительность, скорость реакции, проверяется логика, сплоченность коллектива, внимательность к мелочам, умение предвосхитить результат, тренируется навык принимать совместные

решения, а капитану - брать на себя ответственность за свою команду.

Заклучение

Подводя итог вышесказанному, очевидно, что технологии интегрирования, как в учебных, так и в воспитательных целях, органично объединяют уже имеющийся багаж знаний и умений студентов и являются важным фактором для повышения мотивации учебного процесса по изучению иностранных языков как в неязыковом вузе так и в колледже.

Проведенный эксперимент в целях воспитательной работы со студентами младших курсов на иностранном языке является педагогическим ноу-хау в воспитательной работе и подтвердил нашу гипотезу о прямой взаимосвязи эффективности технологии интегрирования и повышения мотивации к изучению иностранного языка, как в учебной, так и во внеучебной работе.

Мнение студентов при выборе наиболее востребованных технологий интегрирования позволяет усовершенствовать накопленный образовательный опыт по подготовке будущих специалистов, владеющих иностранным языком на необходимом уровне для осуществления коммуникации в профессиональных целях.

Обосновано, что реализация современных технологий интегрирования, в среднесрочной перспективе будет способствовать устранению проблем с мотивацией студентов в неязыковых вузах и колледжах.

Полученные результаты можно применить в образовательной практике, при разработке и адаптации цифровых практико-ориентированных учебных курсов, а также образовательного и воспитательного видео контента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Банарцева А.В. Коммуникативный подход в обучении иностранному языку // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки - 2017. - Т. 14. - №1. - С. 22-29.
2. Башмакова И.С. Формирование интереса к изучению иностранного языка у студентов неязыковых вузов // Материалы международной научно-технической конференции ААИ «Автомобиле- и тракторостроение в России: приоритеты развития и подготовка кадров», посвященной 145-летию МГТУ «МАМИ». 2010. – С. 382-388.
3. Вахабова, А.А. История преподавания иностранных языков во Франции и в России: сопоставительный аспект // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. - С. 566-577.
4. Горшенева, И.А., Соколова А.Б. Реализация коммуникативного подхода при обучении иностранному языку с использованием новых информационных технологий // Вестник экономической безопасности. – 2016. - №1. - С. 318 – 321.
5. Дмитриева Д.Д., Скляр Е.С. Роль проектной деятельности в обучении иностранным языкам в Вузе // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации: сборник научных трудов VII Международной научно-методической онлайн-конференции, посвященной 87-летию Курского государственного медицинского университета (19 апреля 2022 г.) – Курск: Издво КГМУ, 2022. – 1 электрон. оп. диск (CD-ROM) – 4,32 МБ, С. 271-276
6. Мелихова Е.В. Воспитательная работа со студентами младших курсов посредством онлайн экскурсий как фактор формирования гражданственности молодежи // Шамовские чтения. Сборник статей XVI Международной научно-практической конференции. В 2-х томах. Москва, 2024. С. 807-810.

7. Москвина Ю.А., Григорьева А.В. Формирование мотивации к изучению иностранного языка у студентов в высшем учебном заведении // Концепт. – 2013. – № 07 (июль) – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13153.htm>. (дата обращения 19.04.2024 г.).
8. Обдалова О.А., Минакова Л.Ю. Проектная деятельность в реализации предметно-языкового интегрированного обучения в вузе // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 72-79.
9. Скачинская И.А. Современные технологии обучения профессионально ориентированному общению // Роль женщины в развитии современной науки и образования: сборник материалов Международной научно-практической конференции, 17–18 мая 2016 г., Минск / БГУ; редкол.: И.В. Казакова, А.В. Бутина, И.В. Олюнина. – Минск: БГУ, 2016. С. 678-681.
10. Старкова И.И., Кондрашова Е.В., Фалилеева О.Ю. Онлайн экскурсия как одна из инновационных форм туристического обслуживания в условиях пандемии // Вестник Бурятского государственного университета. Экономика и менеджмент. 2021. №2. С. 77-82.
11. Сысоев П.В., Белоусов А.С. Разработка методики профорientационного обучения иностранному языку обучающихся гуманитарного профильного класса на основе интегрированного подхода // Перспективы науки и образования. 2022. № 5 (59). С. 247-263. doi: 10.32744/pse.2022.5.15
12. Шестакова А.В. Воспитательная работа как один из элементов педагогической деятельности преподавателя вуза // Интерэкспо Гео-Сибирь. 2009.
13. Шульгина Е.М. Формирование речевой компетенции школьников на основе технологии веб-квест // Иностранные языки в школе. 2020. № 10. С. 52-59.

© Мелихова Екатерина Викторовна (dobrolezhka13@gmail.com), Гайнутдинова Алина Асляховна (children.moscow@mail.ru),
Кушкина Анна Владимировна (AKushkina@synergy.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Никонорова Марина Анатольевна

Кандидат психологических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Керченский государственный морской технологический университет»
marianna_iv@rambler.ru

FAMILY EDUCATION AS THE BASIS FOR THE FORMATION OF A CHILD'S PERSONALITY

M. Nikonorova

Summary: In the article, the author examines the current problem of the influence of the characteristics of family upbringing on the formation of the personality of a child of primary school age. The results of an empirical study of this problem are proposed and the results are analyzed. The empirical study was carried out using the following methods: Questionnaire for parents "Types of raising children" (V.B. Shapar), Methodology for diagnosing parental attitudes by A. Ya. Varga, V.V. Stolina, Drawing test "Home. Tree. Man", Differential scales of emotions (K. Izard). Particular attention is paid to the study of interaction styles in the families of respondents and the level of formation of characterological personality traits of children. It was stated that there is a statistically significant relationship between the style of upbringing in the family and the level of self-esteem of the child, his status and emotional well-being. In this study, we would like to show that the characteristics of family upbringing influence the development of the child's personality, manifested in varying degrees of self-esteem, status and emotional well-being.

Keywords: education, types of education, socialization, personality development, parent-child relationships, interaction styles, character traits, primary school children.

Аннотация: В статье автор рассматривает актуальную проблему влияния особенностей семейного воспитания на формирование личности ребенка младшего школьного возраста. Предложены результаты эмпирического исследования указанной проблемы и проанализированы результаты. Эмпирическое исследование проводилось с использованием методик: Опросник для родителей «Типы воспитания детей» (В.Б. Шапарь), Методика диагностики родительского отношения А. Я. Варга, В. В. Столина, Рисуночный тест «Дом. Дерево. Человек», Дифференциальные шкалы эмоций (К. Изард). Особое внимание уделяется изучению стилей взаимодействия в семьях респондентов и уровню сформированности характерологических черт личности детей. Констатируется наличие статистически значимой зависимости между стилем воспитания в семье и уровнем самооценки ребенка, его статуса и эмоционального благополучия. В данном исследовании нам хотелось бы показать, что особенности семейного воспитания влияют на развитие личности ребенка, проявляющиеся в различной степени выраженности самооценки, статуса и эмоционального благополучия.

Ключевые слова: воспитание, типы воспитания, социализация, развитие личности, родительско-детские отношения, стили взаимодействия, характерологические черты, младшие школьники.

Традиционно главным институтом первичной социализации является семья. Именно в семье ребенок знакомится с «правилами жизни» в обществе. Никакой институт воспитания не может сравниться по важности с семьей. В ней закладываются основы личности ребенка, и к поступлению в школу он уже приобретает основные навыки и умения общения. В семье формируются личностные характеристики ребенка – самооценка, характерологические особенности, коммуникативные характеристики и др. Часто говорят, что «ребенок – зеркало семьи». У гиперопекающих матерей часто вырастают тревожные и инфантильные дети; честолюбивые родители нередко так подавляют своих детей, что это приводит к появлению у них комплекса неполноценности; эмоциональная несдержанность родителей может быть причиной агрессивного поведения ребенка. Дети транслируют такое поведение, отношение к окружающим, какое принято в их семье, какое привито родителями в процессе воспитания. Но следует отметить, что семья может выступать в качестве как

положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Поэтому можно утверждать, что никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда, как и пользы, в воспитании детей, сколько может сделать семья. Семья – это социально-педагогическая группа людей, предназначенная для оптимального удовлетворения потребностей в сохранении (продолжении рода) и самоутверждении (самоуважении) каждого ее члена. Семейное воспитание – это система воспитания и образования, складывающаяся в условиях конкретной семьи силами родителей и родственников [1].

Многие современные исследования в области педагогики и психологии семьи посвящены проблеме минимизации отрицательного и максимизации положительного влияния семьи на воспитание ребенка [2 – 5; 7]. Для этого необходимо точно определить внутрисемейные социально-психологические факторы, имеющие воспитательное значение.

Целью нашего исследования было изучение влияния семейного воспитания на развитие личности ребенка.

Эмпирическую базу составили 30 детей младшего школьного возраста (7 - 8 лет) и их родители. В выборку вошло 12 мальчиков и 18 девочек. Средний возраст родителей от 26 лет до 30 лет.

Методики исследования: Опросник для родителей «Типы воспитания детей» (В.Б. Шапарь), Методика диагностики родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина, Рисуночный тест «Дом. Дерево. Человек», Дифференциальные шкалы эмоций (К.Изард) [6].

Эмпирическое исследование проводилось в 3 этапа. На первом этапе мы исследовали личностные особенности детей с использованием методик: Рисуночный тест «Дом. Дерево. Человек», Дифференциальные шкалы эмоций (К. Изард). На втором этапе мы определяли стили взаимодействия детей и родителей и стили воспитания в семьях выборки. Для этого мы применили методики: Опросник для родителей «Типы воспитания детей» (В.Б. Шапарь), Методика диагностики родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина. На третьем этапе проводилась статистическая обработка данных и графическое представление результатов исследования. Для этого мы применили пакет статистических программ SPSS (версия 20.0).

Как видим из полученных данных по методике «Дифференциальные шкалы эмоций» (К. Изард), 43,3% респондентов нашей выборки младших школьников характеризуется отрицательным самочувствием, пониженной самооценкой в данный период, тоскливым настроением, апатией; 56,7% - положительным эмоциональным самочувствием

Что касается результатов исследования негативных эмоциональных состояний у детей по тесту «Дом. Дерево. Человек», то для анализа рисунков используются три аспекта оценки - детали рисунков, их пропорции и перспектива. Таким образом, к высокому уровню детско-родительских отношений можно отнести только 55,6% опрошенных семей. Анализ рисунков показал, что из 30 семей к низкому уровню детско-родительских отношений можно отнести только 44,4 % опрошенных семей.

По результатам проведения исследования по Опроснику для родителей «Типы воспитания детей» (В.Б. Шапарь) и обработки данных тестов с целью выявления лидирующего типа воспитания в семьях нами сделаны следующие выводы: больше всего семей (49,8%) проявили тенденцию к повышенной моральной ответственности и противоречивому стилю воспитания, меньше (31,5%) - к смене образцов воспитания, гиперопеке и тенденции воспринимать ребенка «кумиром семьи», в «ежовых рукавицах» держать ребенка, как и гиперопеать

и культивировать преувеличенное значение болезней склонны меньше семей (18,7%); другие стили воспитания не представлены в данной выборке.

Проанализировав ответы родителей по методике, Варга-Столина, мы получили следующую картину родительского отношения к детям:

Оптимальные родительские отношения к ребёнку (кооперация, симбиоз) наблюдаются у 56% семей. Родительские отношения, которые носят отрицательный характер (отвержение ребенка, контроль) сравнительно слабо развиты и проявляются у 44 % семей.

Для нашего исследования необходим комплексный анализ выявленных показателей по выбранным методикам, а также выявление взаимосвязи эмоциональных состояний детей со стилем воспитания.

Нами констатировано, что в семьях, где доминирует тип воспитания «повышенная моральная ответственность» и «противоречивое воспитание» дети показали эмоциональный дисбаланс, тревогу, агрессию по методике ДДЧ. При других стилях воспитания дети показали средний и низкий уровень проявления отрицательных эмоций. В семьях, где ведущим типом является противоречивый стиль воспитания, гиперопека, тенденция к повышенной моральной ответственности, смене образцов воспитания и принцип воспринимать ребенка «кумиром семьи», держать его в «ежовых рукавицах» - дети проявили высокий уровень тревожности, агрессивность, чувство одиночества и др. отрицательные эмоции.

Определение коэффициентов корреляции показало, что высокий уровень эмоционального дисбаланса у младших школьников имеет значимую положительную взаимосвязь с такими типами воспитания: противоречивое воспитание ($r = -0,45$), повышенная моральная ответственность ($r = -0,34$), «ежовые рукавицы» ($r = -0,29$), и смена образцов воспитания ($r = -0,35$). Это свидетельствует о влиянии данных стилей воспитания на неудовлетворительное эмоциональное состояние детей. Однако, уровень эмоциональной стабильности имеет определенную обратную корреляцию с такими типами воспитания, как гиперопека ($r = 0,35$) и гипоопека ($r = 0,25$).

Низкий КС ($КС \leq 1$) коррелирует (0,412) с параметром взаимодействия «Воспитательная конфронтация». Это свидетельствует, что у тех родителей, где в семье нет единства в вопросах воспитания, ребенок испытывает массу отрицательных эмоций. Высокий уровень КС ($КС \geq 1$) коррелирует с «Симбиоз» (0,402) и с «Кооперация» (0,483). Т.е., чем больше родители уделяют время совместному времяпровождению с ребенком, конфликты и спорные вопросы решают при помощи сотрудничества, взаимопомощи и взаимоподдержки, чем

ближе они со своими детьми на эмоциональном уровне, стараются быть на равных со своим ребенком, доверять ему, тем комфортнее и спокойнее чувствует себя ребенок. Также обнаружена значимая корреляция с такими параметрами, как «Принятие – отвержение» по (0,587).

Выбор стиля воспитания так же зависит от возраста родителей и пола ребенка. Обнаружена взаимосвязь между полом ребенка и стилями воспитания в семье. Такие стили воспитания, как «Кумир семьи», «Повышенная моральная ответственность» значительно чаще применяют родители девочек (0,454), при этом «Противоречивое воспитание», «Смена образцов поведения» и «Ежовые рукавицы» чаще применяются в семьях, где растет мальчик. Выявлена взаимосвязь между возрастом родителей и стилями воспитания, которые они выбирают. Родители в возрасте 34 – 40 лет, в семье которых этот ребенок считается поздним, чаще склонны применять такие стили воспитания как «Гиперопека» (0,477), «Гипоопека» (0,454), «Кумир семьи» (0,564). Мы можем предположить, что это связано с повышенной тревожностью родителей

за здоровье, образование и жизнь ребенка в целом. При этом родители в возрасте 26 – 29 лет, чаще применяют стиль воспитания «Противоречивое воспитание» (0,492) и «Смена образцов воспитания» (0,494).

Таким образом, можно сделать вывод, что семья – один из основных инструментов, обеспечивающих взаимодействие личности и общества, интеграцию и определение приоритетности их интересов и потребностей. Она дает человеку представления о жизненных целях и ценностях, о том, что нужно знать и как следует себя вести. И от того, каким будет стиль воспитания ребенка в семье на прямую зависит какой будет личность ребенка, какие характерологические черты, навыки и умения у нее сформируются. Для коррекции отрицательных характерологических черт (агрессивность, эмоциональная нестабильность, неадекватная (заниженная или завышенная) самооценка, несформированность коммуникативных навыков и др.) необходимо проводить систематическую психолого-педагогическую работу не только с ребенком, но и его ближайшим окружением – семьей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеенко О. Принципы и методы семейного воспитания. Понятие семейного воспитания // [Текст] – Режим доступа [htmlhttps://www.maam.ru/detskijasad/principy-i-metody-semeinogo-vospitaniya-ponjatie-semeinogo-vospitaniya.html](https://www.maam.ru/detskijasad/principy-i-metody-semeinogo-vospitaniya-ponjatie-semeinogo-vospitaniya.html) (дата обращения 10.01.2024)
2. Баранник, С.Ф. Особенности отношений родителей и детей и их влияние на психику / С.Ф. Баранник // Социально-психологические проблемы современной семьи: ценность материнства и детства : сборник материалов X Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием, Армавир, 30 сентября 2022 года / ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»; Краснодарское региональное отделение федерации психологов образования России. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2022. – С. 141-143. – EDN LTECKY.
3. Генова, Т.С. Воспитание ребенка в современной семье: влияние социального контекста / Т.С. Генова // Аллея науки. – 2018. – Т. 2, № 11(27). – С. 33-37. – EDN VSGAJI.
4. Дюльдина, Ж.Н. Ошибки родительской любви / Ж.Н. Дюльдина // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. – 2012. – № 7(27). – С. 109-114. – EDN PRDNUJ.
5. Захаров, Н.А. Портрет современной семьи: предназначение малой ячейки общества / Н.А. Захаров // Социально-психологические проблемы современной семьи: ценность материнства и детства : сборник материалов X Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием, Армавир, 30 сентября 2022 года / ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»; Краснодарское региональное отделение федерации психологов образования России. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2022. – С. 22-24. – EDN PUNQTI.
6. Касьянов С. Психологические тесты. / С. Касьянов – М.: Эксмо, 2006 – 608 с.
7. Мазалова, М.А. Факторы эффективности семейного воспитания / М.А. Мазалова // Инновации в науке. – 2016. – № 10(59). – С. 113-116. – EDN WXTKPE.
8. Минькова, Д.П. Семья как фактор воспитания дошкольников / Д.П. Минькова // Педагог-профессионал в школе будущего: Материалы II Всероссийской молодежной конференции, Элиста, 26 апреля 2019 года. – Элиста: ЗАОр «НПП «Джангар», 2019. – С. 240-243. – EDN NLAYWK.

© Никонорова Марина Анатольевна (marianna_iv@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СУЩНОСТЬ И ТИПОЛОГИЯ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ: ДИДАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ И ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ

CONTENT AND TYPOLOGY OF DESIGN AND RESEARCH COMPETENCIES OF SECONDARY SCHOOLCHILDREN: DIDACTIC TASKS AND FORMATION FEATURES

**N. Noskov
B. Kruze**

Summary: The article reveals an important problem of content and typology project and research competencies, which are an integral part of education in secondary school. The research goal is to study and systematize didactic tasks solved in the process of forming project and research competencies of high school students. The research methodology is based on the competency-based approach. Generalized scientific methods have been applied to the problem under study (synthesis, analysis, deduction, induction, comparison and systematization); as well as a number of special methods: historiographical analysis of scientific literature; system analysis. As a result, the following conclusions were obtained: project and research competencies are the basis for further creative self-development of schoolchildren. At the same time, the teacher needs to solve three main didactic tasks: the formation of the schoolchildren ability to coordinate their project and research activities; formation of the skill of self-reflection on the results of design and research activities, as well as the formation of the skill of joint actions within the framework of design and research activities.

Keywords: pedagogy, didactics, design and research activities, competencies, school education.

Носков Николай Григорьевич

аспирант, заместитель директора МАОУ «Инженерная школа им. М.Ю. Цирульникова», (г. Пермь)
nikolaj-noskov@yandex.ru

Крузе Борис Александрович

д.п.н., профессор, ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», (г. Пермь)
kruze@pspu.ru

Аннотация: Статья посвящена актуальной проблеме сущности и типологии проектно-исследовательских компетенций, которые являются неотъемлемой частью обучения в старших классах среднего общего образования. Цель исследования заключается в изучении и систематизации дидактических задач, решаемых в процессе формирования проектно-исследовательских компетенций у школьников старших классов. Методология исследования основана на компетентностном подходе. К проблеме результативно применены общенаучные методы исследования (синтез, анализ, дедукция, индукция, сопоставление и систематизация); а также ряд специальных методов: историографический анализ научной литературы; системный анализ. По итогу проведенного исследования были получены следующие результаты: проектно-исследовательские компетенции являются основой для дальнейшего творческого саморазвития личности старшего школьника. При этом педагогу необходимо решить три основные дидактические задачи: формирование у школьника навыка координации своей проект-исследовательской деятельности; формирование навыка саморефлексии по поводу результатов проектно-исследовательской деятельности, а также по формированию навыка совместных действий в рамках проектно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: педагогика, дидактика, проектно-исследовательская деятельность, компетенции, среднее общее образование.

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью повышения качества школьного среднего общего образования с точки зрения подготовки специалистов для различных профессиональных сфер деятельности. В современном научном педагогическом сообществе поиск новых эффективных стратегий обучения для решения этой проблемы ведется в основном в рамках компетентностного подхода [4, с. 4]. Данный подход, постулирующий цель образования как формирование комплексного ресурса личности, обеспечивающего возможность решения профессиональных задач, позволяет учащимся формировать компетенции в зависимости от потребностей и интересов личности и общества, при одновременном повышении

эффективности образовательного процесса, обеспечении его междисциплинарности [5, с. 49]. Основная цель компетентностного образования – дать каждому учащемуся равные шансы овладеть необходимыми компетенциями и достичь успеха в избранной сфере профессиональной деятельности.

Как отмечают исследователи, обучение, построенное в логике компетентностного подхода, имеет целый ряд существенных отличий [15, с. 37]. Происходит трансформация роли учителя от единоличного планирования и проведения учебной программы с небольшими дифференциациями к парадигме сотворчества сотрудничества со своими субъектами образовательного процесса с целью создания индивидуальной траектории развития для каждого школьника, основанный на его интересах и

потребностях [11, с. 36]. Компетентностное образование предполагает и смещение акцентов в процессе оценивания учебных достижений. Традиционное для «знаниевой» парадигмы образования оценивание проводится в установленное время для оценки и классификации достижений учащихся на основе информации, полученной в ходе каждого отдельного курса или предмета. В рамках компетентностной парадигмы необходимо также оценить, насколько практические знания обучающихся, могут быть применены им в более широком междисциплинарном контексте, в практике реальной или псевдореальной деятельности [9, с. 224]. Проблемой, требующей дальнейшего исследования при реализации компетентностного подхода, является комплексная система преемственной оценки для измерения динамики формирования компетенций от начальной школы [6, с. 48], к средним и старшим классам [7, с. 11].

В свою очередь, для объективности такой системы оценивания необходимо четкое понимание сущности того, что именно измеряется. В данном контексте проектно-исследовательская деятельность рассматривается как «совокупность исследовательских компетенций, реализуемых в рамках проектов и прикладных исследований» [5, с. 50]. Такая деятельность предполагает выявление особенностей проектно-исследовательских компетенций как специальных компетенций. Под проектно-исследовательскими компетенциями в научной литературе понимается: «комплекс знаний, умений и навыков, позволяющих обучающемуся реализовать исследовательскую деятельность в рамках учебных проектов» [7, с. 12].

В логике задач настоящего исследования это означает необходимость выявления сути и обоснования совокупности конкретных проектно-исследовательских компетенций. И если цели обучения, основанные на компетенциях, организованы в виде последовательностей, основанных на требованиях к личностным, метапредметным и предметным результатам ФГОС [10], то типы и виды компетенций до сих пор дополняются и формулируются исследователями на основе авторских гипотез и анализа педагогической практики. Таковы, в частности, ставшие классическими виды компетенций, выделенные А.В. Хуторским, И.А. Зимней и др. [3, с. 105]. Тем не менее, система обучения, основанная на применении компетентностного подхода, должна поддерживать как общий, так и уникальный опыт обучения (в школе и за ее пределами). Поэтому существует необходимость выработки общих критериев классификации для каждого комплекса компетенций, формируемых в рамках школьного образования.

Обзор литературы по теме исследования

Историография темы довольно обширна и включает в себя работы как отечественных, так и зарубежных авторов. В частности, теоретико-методологические аспек-

ты исследования проектно-исследовательских компетенций рассматриваются в работах таких авторов, как С.Н. Дворяткина, В.С. Меренкова, Е.И. Смирнов [1], Е.А. Кагакина, Е.С. Каган, Н.Ю. Сахарчук [2]. Применительно к особенностям проектно-исследовательской деятельности старших школьников следует отметить работы таких авторов, как И.Б. Каменская [4], М.К. Шегенова [9] и В.А. Панина [4]. Проблеме преемственности педагогических концепций и практик в рамках компетентностного подхода в школьном образовании посвящены исследования О.В. Петунин [5], Т.А. Подрезовой [6], О.Н. Ручки [7], Н.В. Христиановой, Н.Д. Приваловой [8] и др.

Зарубежная историография темы в основном представлена исследованиями эмпирического характера таких авторов, как Н.В. Айхель [11], О. Эльгезабал, К. Мирчук, К. Зингер-Куду, М. Кречмер [12], Дж. Грей [13], З.П. Ларских [14], Н. Шермадини, О. Немых [15]. Данные исследования в основном отвечают на вопрос о том, какие педагогические условия и формы обучения позволяют наиболее эффективно внедрять проектно-исследовательскую деятельность в старших классах школы.

Тем не менее, несмотря на обширную историографию, проблематика проектно-исследовательских компетенций в старших классах среднего общего образования до сих пор недостаточно изучена с точки зрения дидактических задач, которые педагогу предстоит решить при формировании такого рода компетенций у школьников старших классов.

Сущность и типы проектно-исследовательских компетенций школьников старших классов

В самом общем смысле под компетенцией принято понимать комплексный ресурс личности, обеспечивающий возможность решать определенный класс профессиональных задач.

Такой ресурс представляет собой «готовность и способность» к осуществлению деятельности, где «готовность» соотносится с долговременной готовностью как интегративным личностным образованием, включающим в себя мотивационный, эмоционально-волевой, установочно-поведенческий и рефлексивный компоненты, а «способность» – с когнитивным и поведенческим компонентами, т.е. знаниями, навыками, умениями, обусловленные опытом деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере [3, с. 107].

Таким образом, учебный процесс, основанный на компетенциях, в своей базовой форме, означает, что вместо формальной академической успеваемости (оценках, предметах и годовом расписании учебной программы), основное внимание уделяется интегративному формированию необходимых компетенции. [9, с. 30].

Проектно-исследовательская деятельность представляет собой уникальное сочетание элементов проектной деятельности и исследовательской работы, объединенное для достижения определенных целей и задач. Отличие проектно-исследовательской деятельности от просто проектной или исследовательской работы заключается в том, что она сочетает в себе как основные цели и методы проектирования, так и элементы научного исследования. Прежде всего, важно отметить, что проектная деятельность ориентирована на достижение конкретных результатов в виде создания продукта, услуги или системы в заданные сроки и с определенными ресурсами. В то же время, исследовательская деятельность направлена на расширение знаний, понимания и открытие новых фактов или закономерностей в определенной области знаний. Это означает, что проектно-исследовательская деятельность стремится не только к практическим результатам, но и к глубокому пониманию сути проблемы, проведению анализа, исследования и теоретическому обоснованию принятых решений. Одним из ключевых отличий проектно-исследовательской деятельности от просто проектной работы является наличие этапа исследования, включенного в процесс реализации проекта. Этот этап включает в себя сбор и анализ информации, проведение исследовательских работ, формулирование гипотез и выводов, на основе полученных данных. Следующим важным отличием проектно-исследовательской деятельности от исследовательской работы является наличие практической цели и применения полученных научно-исследовательских результатов. В то время как цель исследовательской работы может быть ограничена получением новых знаний и понимания явлений, проектно-исследовательская деятельность дополнительно имеет целесообразность и практическую значимость для области, где она проводится.

Опираясь на существующие определения термина «проектно-исследовательская компетенция», а также основываясь на теоретических постулатах отечественных и зарубежных исследователей, можно дать следующее дополненное определение сущности исследуемого понятия применительно к уровню старших классов среднего общего образования: *проектно-исследовательская компетенция – это комплексный ресурс личности, обеспечивающий возможность реализации каждого из этапов проектно-исследовательской деятельности, ориентированной на профессиональное самовыражение и самореализацию старшеклассника. Другими словами, проектно-исследовательская компетенция – это готовность и способность к осуществлению проектно-исследовательской деятельности, где готовность соотносится с долговременной готовностью как интегративным личностным образованием, включающим в себя мотивационный, эмоционально-волевой, установочно-поведенческий и рефлексивный компоненты, а способность – с когнитивным и поведенческим компонента-*

ми, т.е. знаниями, навыками, умениями, обусловленные опытом проектно-исследовательской деятельности.

Руководствуясь таким определением, необходимо также обозначать этапы проектно-исследовательской деятельности, которые могут служить критериями для выделения конкретных проектно-исследовательских компетенций:

- 1 этап – планирование проектно-исследовательской деятельности;
- 2 этап – проведение самого исследовательского проекта;
- 3 этап – рефлексия полученных результатов и формулировка выводов;
- 4 этап – защита и оценка результатов исследовательского проекта.

Постулаты некоторых современных исследователей [5, с. 106; 2, с. 118] позволяют предположить, что согласно на каждом из этапов проектно-исследовательской деятельности активизируется та или иная компетенция. Таким образом, совокупность проектно-исследовательских компетенций можно определить на основании критерия «этап проектной работы над исследованием»:

1. этапу соответствует компетенция осознанного и самостоятельного планирования проектно-исследовательской деятельности школьниками старших классов;
2. этапу соответствует компетенция самостоятельного поиска и анализа информации школьниками старших классов для реализации запланированного проекта;
3. этапу соответствует компетенция самооценки школьниками старших классов результатов своей деятельности;
4. этапу соответствует компетенция самоконтроля и самопроверки выводов по проекту.

Также, основываясь на определениях проектно-исследовательских компетенций, предлагаемых современными исследователями, можно выделить следующие проектно-исследовательские компетенции по критерию целевого навыка: *компетенция планирования; компетенция контроля; компетенция самооценки проектно-исследовательской деятельности школьников старших классов.* При этом для формирования всех приведенных типов компетенций необходимо решение определенных дидактических задач.

Дидактические задачи по формированию проектно-исследовательских компетенций

С точки зрения формирования первого типа компетенций (планирование проектно-исследовательской деятельности) учителю необходимо решить дидактическую задачу по созданию у школьника представления о

том, как именно необходимо планировать свою проектно-исследовательскую работу. Эта задача, по мнению некоторых авторов, «является ключевой, поскольку без четкого плана и сроков реализации проектно-исследовательская деятельность превращается в сумбурный процесс сбора разрозненных фактов без связи с основной целью проектно-исследовательской деятельности» [6, с. 52].

Еще одной логически вытекающей из приведенной выше типологии дидактической задачей является формирование навыка саморефлексии по поводу результатов проектно-исследовательской деятельности. По мнению некоторых авторов, «решение данной задачи требует радикального пересмотра роли учителя с транслятора готовых знаний на роль модератора учебного процесса» [14, с. 32]. При этом сам учитель должен быть максимально погружен в творческий процесс самосовершенствования, чтобы иметь возможность применять междисциплинарный подход в учебном процессе.

Третья дидактическая задача заключается в формировании навыка оценки совместных действий в рамках проектно-исследовательской деятельности. Исследователи отмечают, что без навыков командной работы старше школьники не в состоянии эффективно работать над исследовательскими проектами [13, с. 206]. Поэтому решение данной дидактической задачи является ключевой для получения адекватного результата проектно-исследовательской деятельности школьников старших классов.

Решение данных дидактических задач можно назвать проектно-исследовательской дидактической триадой, поскольку именно формирование указанных навыков является основой для выделенных типов проектно-исследовательских компетенций.

Выводы

Проведенное теоретическое исследование проблемы определения проектно-исследовательских компетенций школьников старших классов позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Компетентностный подход к обучению в школе предполагает междисциплинарное формирование комплексного ресурса личности, обеспечивающего возможность эффективной самореализации обучающегося в деятельности. Такой ресурс представляет собой долговременную готовность к деятельности как интегративное личностное образование, включающие в себя мотивационный, эмоционально-волевой, установочно-поведенческий и рефлексивный компоненты, и способность – когнитивный и поведенческий компоненты, т.е. знания, навыки, умения, обусловленные опытом деятельности. При этом в современных условиях необходима разработка четкой совокупности компетенций для построения эффективного целеполагания и оценивания процесса и результатов.
2. Для решения научной проблемы формулирования совокупности компетенций в рамках проектно-исследовательской деятельности можно рекомендовать два критерия: этапы проектно-исследовательской деятельности и целевые ориентиры каждой из проектно-исследовательских компетенций. При этом предполагается, что школьники старших классов уже могут взять на себя больше ответственности за свое образование, если будут знать, чего хотят достичь в итоге. Роль учителя в таком учебном процессе заключается координации различных ресурсов и в модерации действий обучающихся вместо трансляции готовых знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дворяткина, С.Н., Меренкова, В.С., Смирнов, Е.И. Диагностика готовности учащихся старших классов к исследовательской деятельности по математике как этап проектирования гибридной интеллектуальной обучающей среды / С.Н. Дворяткина, В.С. Меренкова, Е.И. Смирнов // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 6. – С. 192-210.
2. Кагакина, Е.А., Каган, Е.С., Сахарчук, Н.Ю., Тимошенко, О.С. Готовность обучающихся к творческой деятельности: теоретическое обоснование и экспериментальное изучение / Е.А. Кагакина, Е.С. Каган, Н.Ю. Сахарчук // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018. – № 2. – С. 117-121.
3. Каменская, И.Б. Проектно-исследовательская деятельность старшеклассников: коммуникативно-когнитивный аспект предуниверсария / И.Б. Каменская // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 7. – С. 104-108.
4. Панина, В.А. Формирование межкультурной компетенции старших школьников посредством образовательных платформ / В.А. Панина // E-Scio. – 2019. – № 10. – С. 3-10.
5. Петунин, О.В. Преимущество и особенности учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся на уровне среднего общего образования / О.В. Петунин // Наука и школа. – 2019. – № 4. – С. 43-51.
6. Подрезова, Т.А. Формирование исследовательских компетенций у старших школьников в процессе внеурочной деятельности по истории / Т.А. Подрезова // Гуманитарный научный журнал. – 2017. – № 1. – С. 47-53.
7. Ручка, О.Н. Особенности проектной деятельности старших подростков при формировании универсальных учебных действий / О.Н. Ручка // ИСОМ. – 2017. – №2. – С. 10-17.

8. Христианова, Н.В., Привалова, Н.Д. К вопросу об использовании проектной методики как вида самостоятельной работы при обучении английскому языку в старшей школе / Н.В. Христианова, Н.Д. Привалова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – № 1. – С. 223-227.
9. Шегенова, М.К. Проектные технологии в средней школе / М.К. Шегенова // Педагогическая наука и практика. – 2019. – № 3. – С. 25-31.
10. ФГОС среднего общего образования (10 — 11 кл.). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения: 12.01.2023).
11. Aichel, N.V. Pedagogical conditions for developing cognitive skills of elementary school children in project activities. *Pedagogy and Psychology Of Education*. 2022. Vol. 8(2). – P. 35-48.
12. Elgezabal, O., Mirchuk, K., Singer-Coudoux, K., Kretschmer, M. Organisational competencies: The Essence of Emerging Resilience. *European Conference on Management Leadership and Governance*. 2023. Vol. 19(1). – P. 125-135.
13. Grey, J. Development of cognitive competence in schoolchildren using the method of project-based learning. *Sociology of Knowledge Journal*. 2023. Vol. 7. – P. 203-218.
14. Larskikh, Z.P. Project-based teaching method for secondary school. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. Vol. 6. – P. 30-48.
15. Shermadini, N., Nemykh, O. Methodological features of the organization of design project activities in teaching physics at school. *National School Journal*. 2023. Vol.4. – P. 36-49.

© Носков Николай Григорьевич (nikolaj-noskov@yandex.ru), Крузе Борис Александрович (kruze@pspu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА КАК СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ОРИЕНТИР

Семьшева Валентина Михайловна

к. пед. н., доцент, ФГБОУ ВО Брянский государственный
аграрный университет
vsemysheva@mail.ru

SELF-REALIZATION OF A STUDENT'S PERSONALITY AS A SOCIO-PROFESSIONAL GUIDELINE

V. Semysheva

Summary: The self-realization of a student's personality as a socio-professional guideline is considered in the aspects of the development of his personality in the educational process of the university, in the conditions of humanely oriented education, purposeful formation of the social and civic image of the future specialist.

Keywords: self-realization, personality-oriented education, professional development, pedagogical communication, pedagogical skills, culture of pedagogical influence.

Аннотация: Самореализация личности студента как социально-профессиональный ориентир рассматривается в аспектах развития его личности в образовательном процессе вуза, в условиях гуманно-ориентированного образования, целенаправленного формирования социального и гражданского облика будущего специалиста.

Ключевые слова: самореализация, личностно-ориентированное образование, профессиональное развитие, педагогическое общение, педагогическое мастерство, культура педагогического воздействия.

Сегодня все чаще предъявляются новые требования к качеству подготовки специалистов с высшим образованием. Чтобы быть готовым к творческой реализации получаемых в университете знаний, умений и навыков, студенты должны иметь сформированное научное мышление, организаторские способности, умение проявить инициативу, самостоятельно решать общественно значимые проблемы, способность по-новому мыслить, ставить перед собой цели, предлагать нестандартные, творческие решения. Человек, обладающий такими качествами, ориентирован на будущее.

В педагогике самореализация определяется как одна из целей педагогического процесса и заключается в помощи личности осуществить свои позитивные возможности, раскрыть задатки и способности. Самореализация является результатом воспитания личности. Проблема самореализации рассматривается в основном контексте проблем профессионального самосовершенствования, самовоспитания, самоопределения, самообразования.

Отношение студента к учебе, его познавательная активность зависят прежде всего от содержания мотивации учебной деятельности, от взаимосвязи общественного и личностного смысла высшего образования, от структуры и динамики ценностных ориентаций студентов.

Мотивационно-потребностные компоненты исследовали как отечественные, так и зарубежные ученые: В. Апельт, Л.И. Божович, Г.С. Вайсман, И.П. Ильин, В.Я. Кикоть, А.Н. Леонтьев, Г.А. Мухина, Н.В. Нестерова, Г.И. Шукина, П.М. Якобсон, В.А. Якунин и др. Большинство на-

учных материалов базируется на влиянии педагога и полученных студентом знаний на развитие учебной мотивации.

Мотивационный блок, то есть мотив и воля, составляющие два его важнейших элемента, играет значительную роль в раскрытии творческих способностей личности и превращении их в творческую деятельность. Мотивы и воля, выступая как нечто целостное, интегрируют работу всех механизмов духовного мира личности, ее стремление к творчеству. Именно мотивационно-личностная сторона творческой личности выступает подлинным побудителем действий человека. Мотивация может исходить из внешней по отношению к действующему человеку среды, которая создает стимул к деятельности. Очень часто такой стимул может быть доминирующим в творческом движении человека. Например, исследователь Э. Торндайк крупный специалист в области поведения животных, вспоминает, что мотивом, побудившим его к изучению интеллекта животных, было стремление удовлетворить требованиям университетского курса и получить степень. Кроме того, мотивация может возникнуть, как необходимость реализовать собственные моральные, ценностные и эмоциональные стороны, доминирующие в качествах личности.

Активность студентов во многом определяется также особенностями вуза. Необходимость воспитания личности студента в вузе является первостепенной в современной ситуации развития мира и подтверждена государственными правовыми актами. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» ука-

зываются такие основные задачи вуза в воспитательном процессе, как:

- обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства,
- удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации.

В основе многих образовательных программ, разрабатываемых в российских вузах, лежит концепция личностно-ориентированного образования. Сущность данного подхода состоит в создании условий для целостного проявления, развития и самореализации субъектов образовательного процесса. Личностно-ориентированное обучение имеет свою технологию, что предполагает установление мотивов, а также осознание целей и задач обучения; знание обучающимися способов достижения поставленных целей; систематическое и научно обоснованное выявление динамики процесса обучения и уровня усвоенных знаний, умений и навыков.

Личностно ориентированное профессиональное образование предполагает профессиональное развитие студента в учебно-воспитательных условиях вуза с целью приобретения им не только комплекса необходимых знаний и умений, но и профессионального опыта, что предполагает становление его как специалиста, способного к самоопределению, самоорганизации и дальнейшему самообразованию на основе равноправного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Психологическая составляющая социокультурного пространства университета подразумевает совокупность ценностей: политических, правовых, философских, нравственных, религиозных и эстетических, в которых осознаются и оцениваются отношение молодежи к действительности, выражаются интересы социальных групп. Соответственно, социокультурное пространство университета являет собой богатый внутренний мир, способный влиять на формирование нравственных, культурных, эстетических и профессиональных качеств будущего специалиста.

Анализируя работы отечественных авторов И.А. Зимней, Е.А. Климова, Н.С. Пряжниковой, можно выделить следующие направления личностно-профессионального развития студентов [1, 2, 3]:

- самоактуализация студентов в учебной деятельности;
- этическое, эстетическое и духовное развитие;
- развитие профессиональной направленности и необходимых способностей;
- конкретизация жизненных планов и выработка жизненной позиции;

- повышение уровня ответственности и самостоятельности;
- рост уровня притязаний в области будущей профессии;
- формирование качеств, необходимых в будущей деятельности;
- развитие инициативы и креативности;
- формирование психологической готовности к профессиональной деятельности.

Таким образом, смыслообразующим фактором личностно ориентированного образования является развитие обучаемых в процессе организации взаимодействия всех субъектов обучения с учетом их предшествующего опыта, личностных особенностей, специфики учебного материала в конкретной учебно-пространственной среде. Его центральным звеном становится профессиональное развитие – развитие личности в процессе выполнения профессионально-образовательной деятельности, освоения профессии и выполнения профессиональной деятельности. На начальных этапах профессионального образования источником профессионального развития является уровень личностного развития. На следующих стадиях профессионального становления соотношение личностного и профессионального развития приобретает динамическую неравновесную целостность. На стадии профессионализации профессиональное развитие личности начинает доминировать над личностным и определять его [4].

В этой связи можно заключить следующее:

- личностное и профессиональное развитие студента рассматривается как главная цель, что изменяет место субъекта учения на всех этапах профессионально-образовательного процесса;
- развивающий характер профессиональной деятельности определяется ее личностным смыслом, который преобразует деятельность в доминантную;
- критериями эффективной организации профессионального образования выступают параметры личностного и профессионального развития;
- социально-профессиональные особенности личности преподавателя интегрируются в содержание и технологии обучения, становятся факторами профессионального развития студентов, становления авторских учебных дисциплин и индивидуального стиля деятельности;
- ориентация на индивидуальную траекторию развития личности студента приводит к изменению соотношения нормативных требований к результатам образования, выраженных в госстандартах образования, и требований к самоопределению, самообразованию, самостоятельности и самоосуществлению в учебно-профессиональных видах труда. Стандарт образования – не цель, а средство, определяющее направление и границы

использования содержания образования как основы профессионального развития личности на разных ступенях обучения;

- залогом полноценной организации профессионального образовательного процесса становится сотрудничество преподавателей и студентов. Обучение предоставляет уникальную возможность организации кооперативной деятельности преподавателей и студентов. Принципиально важным является положение о том, что личностно ориентированное образование создает условия для полноценного сораствления всех субъектов образовательного процесса.

Следует подчеркнуть, что личностно развивающее профессиональное образование обладает возможностью сначала раскрыть самобытность, самоценность, субъектный опыт студента, а затем согласовывать с содержанием образования. Развивающее профессиональное образование – это образование, в процессе которого организация взаимодействия субъектов обучения в максимальной степени ориентирована на профессиональное развитие личности и специфику будущей профессиональной деятельности.

Продуктивная совместная деятельность преподавателей и студентов в формировании личности проявляется в появлении стойких изменений в содержании нравственных представлений студентов, осознании норм и способов коллективной жизни, становлении многообразных межличностных отношений, создании положительного эмоционального климата в учебном коллективе.

«Степень желаемой зрелости» личности, указывает А.А. Деркач, определяется как «многомерное состояние человека, которое хотя и охватывает значительный по временной протяженности этап его жизни, но всегда реально показывает, насколько он состоялся как гражданин, как профессионал-деятель, как бедная или богатая своими связями с окружающей действительностью личность» [5, С. 52].

Фактором организации взаимодействия научного и педагогического творчества является личность преподавателя вуза как воспитателя и ученого, его педагогические способности и умения, его педагогическое мастерство.

Педагогическое общение со студентами в процессе учебной деятельности предполагает умения следующего ряда:

- оперативно ориентироваться в меняющихся условиях общения;
- правильно планировать и осуществлять самому систему коммуникации, в частности ее важнейшее звено – речевое воздействие;

- точно находить адекватные содержанию акта общения коммуникативные средства, соответствующие одновременно творческой индивидуальности педагога и ситуации общения, а также индивидуальным особенностям студенческого коллектива;
- постоянно ощущать и поддерживать обратную связь с аудиторией.

Педагогическое мастерство преподавателя высшего учебного заведения органично включает в себя все компоненты психологической структуры его деятельности, его собственный научный поиск. Оно – продукт целостного научно-педагогического творчества. Мастерство педагога является синтезом теоретических знаний и практических умений. Уровень педагогического мастерства педагога вуза зависит от степени усвоения им приемов и методов педагогического воздействия и адекватности ожиданий, приписываемых им студентам, находящимся с ним во взаимодействии [6, 7].

Можно выделить основные пути развития педагогического мастерства преподавателя вуза в процессе повышения его квалификации [8]:

1. единство научно-исследовательской и педагогической работы;
2. преодоление недооценки и психолого-педагогических аспектов преподавательской деятельности;
3. обучение основам педагогического общения применительно к различным формам вузовского обучения;
4. формирование адекватной самооценки у преподавателя вуза на основе сложившихся умений анализировать опыт собственной работы;
5. организация работы с молодыми вузовскими педагогами по преодолению ошибок и субъективизма в общении со студентами.

Преподаватель должен быть не только специалистом, обучающим студентов положениям своей науки, но и ученым, преуспевающим в науке и успешно приобретающим к ней студентов.

В личности преподавателя студентов привлекает гармоничное единство идеалов, убеждений, принципов, взглядов, увлечений, морально-этические качества, талант педагога, всеохватывающая любовь к своему труду, неустанный поиск путей совершенствования педагогического мастерства, постоянное, неизменное внимание к каждому студенту, умение прививать навыки культуры студентам, формировать их личность.

Культура педагогического воздействия определяется всей суммой индивидуально-личностных характеристик преподавателя, которые в свою очередь обусловлены окружающей социокультурной средой, в которой про-

исходило его формирование как личности и специалиста. Педагогические методы воздействия на личность студента нельзя рассматривать в отрыве от культурного, образовательного и психологического аспектов личности преподавателя. Любой из методов педагогического воздействия преломляется через личность педагога, его приверженность культурным традициям, определяя авторитарную или гуманистическую направленность обучения и воспитания будущего специалиста.

Таким образом, можно заключить, что самореализацию личности студента как социально-профессиональный ориентир будущего специалиста целесообразно рассматривать в следующих аспектах:

1. потребность – как высшее желание реализовать свои таланты и способности. Профессиональное становление студента совершается вместе с развитием его личности в образовательном процессе;
2. процесс целостного развития личности студента. Целостная самореализация может осуществля-

ся лишь в условиях гуманно-ориентированного образования, которое направлено на развитие личностного потенциала;

3. основание полноценной жизнедеятельности студента, фактор его психического здоровья и экологии личности, т.е. реализация своего потенциала, умение справляться с жизненными стрессами, продуктивно работать, а также вносить вклад в жизнь своего общества и государства.

Современное профессиональное высшее образование невозможно без целенаправленного формирования социального, гражданского облика будущего специалиста. Его задачей является воспитание у них чувства патриотизма, социально активного гражданина, обладающего гибким мышлением, развитой политической культурой, критическим отношением к действительности и способностью установления сотрудничества и диалога с другими людьми, то есть подготовка высокообразованных и высоконравственных специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2005. – 384 с.
2. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 238 с.
3. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М.: Изд-во: Институт практической психологии, 2006. – 380 с.
4. Зеер Э.Ф. Развивающееся профессиональное образование // Личностно развивающее профессиональное образование: Материалы V Междунар. научн.-практ. конф. – В 4-х ч. – Ч.1. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2005. – 277 с. – С. 16-17.
5. Держач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 2: Акмеологические основы управленческой деятельности / А.А. Держач. – М.: Изд-во РАГС, 2000. – 534 с.
6. Студентоцентрический подход в образовании как фактор повышения его качества / Семышева В.М. // В сборнике: Актуальные вопросы экономики и агробизнеса. Сборник статей X Международной научно-практической конференции. 2019. С. 124-128.
7. Семышева В.М. Психолого-педагогическая подготовка студентов инженерных факультетов сельскохозяйственных вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: утв. 30.06.04. – Брянск, 2004. – 284 с.
8. Основы педагогики и психологии высшей школы: [Учеб. пособие для слушателей курсов и фак. повышения квалификации преподавателей вузов / Аванесов В.С., Вербицкий А.А., Ительсон Л.Б. и др.]; Под ред. А.В. Петровского. – Москва: Изд-во МГУ, 1986. – 302 с.

© Семышева Валентина Михайловна (vsemysheva@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И ГОТОВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

ANALYSIS OF THE PROBLEM OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT AND READINESS OF OLDER PRESCHOOLERS TO STUDY AT SCHOOL

**K. Soldatenko
N. Averin**

Summary: The article presents an analysis of scientific research on the problem of intellectual development and intellectual readiness of older preschool children for schooling. The content of the concepts "intelligence", "intellectual development", "intellectual readiness of the senior preschooler" is substantiated, the structural components of the intellectual readiness of future first-graders are revealed. In conclusion, the article draws conclusions about the need to create and operate a subject-spatial developmental environment of a preschool educational organization, as well as the active use by teachers of modern forms and technologies of working with children and parents, which has a direct impact on the quality of the formation of intellectual readiness of the child and ensures the successful continuation of education in primary school programs.

Keywords: intelligence, intellectual development, readiness to study at school, intellectual readiness of an older preschooler.

Солдатенко Ксения Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет»

Ksusha24061989@yandex.ru,

Аверин Никита Сергеевич

Соискатель, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет»;

Методист, учебно-методический центр

ФИСО «Элти-Кудиц»

averin.n.@bk.ru

Аннотация: В статье представлен анализ научных исследований по проблеме интеллектуального развития и интеллектуальной готовности детей старшего дошкольного возраста к школьному обучению. Обосновано содержание понятий «интеллект», «интеллектуальное развитие», «интеллектуальная готовность старшего дошкольника», выявлены структурные компоненты интеллектуальной готовности будущих первоклассников. В заключении статьи сделаны выводы о необходимости создания и функционирования предметно-пространственной развивающей среды дошкольной образовательной организации, а также активном использовании педагогами современных форм, технологий работы с детьми и родителями, что оказывает непосредственное влияние на качество формирования интеллектуальной готовности ребенка и обеспечивает успешное продолжение обучения по программам начальной школы.

Ключевые слова: интеллект, интеллектуальное развитие, готовность к обучению в школе, интеллектуальная готовность старшего дошкольника.

На сегодняшний день дошкольное образование является важной составляющей общего образования в Российской Федерации, обеспечивающей благоприятные условия для успешной и качественной подготовки ребенка к начальной школе. На современном этапе исследование особенностей организации образовательной деятельности педагогов с детьми по интеллектуальному развитию детей является актуальной. Это соответствует требованиям федеральной образовательной программы дошкольного образования, в которой на этапе подготовки к школе особое внимание уделяется развитию способностей ребенка решать «адекватные возрасту интеллектуальные, творческие и личностные задачи; применять накопленный опыт для осуществления различных видов детской деятельности» [25, с.18].

Понятие «интеллект» (от лат. «intellectus» – позна-

ние, понимание, рассудок), рассматривается в общей российской энциклопедии как «общая познавательная способность, которая проявляется в том, как человек воспринимает, понимает, объясняет и прогнозирует происходящее, какие решения он принимает и насколько эффективно он действует (прежде всего в новых, сложных или необычных ситуациях)» [3].

Необходимо отметить, что, согласно исследованию В.А. Русаковой, интеллект имеет свойство постоянства и неизменности в течение жизнедеятельности человека. Однако качественные изменения имеют место быть именно в уровне интеллектуального, умственного развития [16].

По мнению Д.Б. Эльконина, постепенное интеллектуальное развитие открывает перед ребенком дальней-

шие ступени в его созревании: «рост интеллектуального развития не столько является здесь главным фактором, сколько важнейшим симптомом перемен в ребенке» [28].

Соответственно интеллектуальное развитие старшего дошкольника неразрывно связано с формированием познавательного интереса и активности ребенка в различных видах деятельности. Первым этапом становления данного процесса является проявление любопытства, на которое оказывает непосредственное влияние внешние источники, ситуации, события в жизни дошкольника (Г.В. Яковлева, Т.А. Сваталова, С.Н. Обухова, Н.Е. Скрипова, И.Е. Девятова [20]). На основе любопытства находит свое проявление познавательный интерес – любознательность, как стремление ребенка к изучению, восприятию и осознанию нового; как способность выделять свойства объектов, явлений, действий [20]. В связи с этим, особое значение приобретает разработка эффективных путей возникновения и становления детского познавательного интереса, стимулирующих познавательную активность и способствующих эффективному интеллектуальному развитию воспитанников.

Формирование готовности к обучению в школе – одна из важных задач педагогов дошкольного образования. Обращаясь к федеральной образовательной программе дошкольного образования, можно отметить, что на этапе подготовки к школе у старшего дошкольника должны быть сформированы умения постановки интеллектуальных задач, «умения использовать цифровые средства, разные способы и средства проверки предположений: сравнение, классификация, систематизация и т.д.; способности планировать свои действия, направленные на достижение конкретной цели; сформированные предпосылки учебной деятельности и элементы готовности к школьному обучению» [25, с.18-19].

В научной литературе понятие «готовность к школе» старших дошкольников представлено как феномен формирования у ребенка «позиции субъекта учебной деятельности» (Л.С. Выготский [5]), как определенный уровень развития системы ценностных ориентаций (Я.Л. Коломенский), как результат образовательного влияния взрослых при активной субъектной позиции самого ребенка (А.Г. Асмолов). Тем самым, период подготовки детей к школьному обучению является переходным этапом и предполагает овладение знаниями, умениями и навыками, необходимыми для успешной адаптации к школе, по основным направлениям – физиологическому, психологическому, познавательному (С.В. Кривых, М.В. Урбанская [12]).

Проблема интеллектуальной готовности детей старшего дошкольного возраста отражена в современных научных работах Е.И. Парамзиной (достаточный уровень умственного развития ребенка для освоения учебной

программы [13]), М.В. Бойкиной (способность определения основных признаков и связей между явлениями, способность к пониманию и применению символов, воспроизведению образца; развитое логическое запоминание, интерес к познанию, аналитическое мышление, разговорная речь [2]); Л.А. Венгера, М.М. Рыскулова, С. Штребел и др. (целенаправленный процесс формирования предпосылок учебной деятельности), А.А. Шалиной (способность ребенка к познанию нового, сформированное мышление, логика, внимание, память, воображение [27]), Н.Б. Печатновой (процесс развития памяти, восприятия, воображения, мышления и речи, реализуемый только в условиях игровой деятельности образовательного учреждения [14, 29]).

В исследовании Н.Н. Кононенко трактовка понятия «интеллектуальная готовность» старших дошкольников предполагает сформированность способности ребенка выделять учебную задачу, умения искать/найти причины сходства и различия предметов, выявлять их новые свойства. Автор соотносит интеллектуальное развитие детей с функционированием психических явлений (внимание, мышление, речь, эмоции, воля и др.) с включением понятийных и образных представлений ребенка о школе [10]. В работах Г.Н. Екшембеевой и Р.М. Кулкаева в качестве приоритетного направления работы с детьми при подготовке к школе выделяется развитие наглядно-образного мышления (определяется авторами как часть творческой деятельности, процесс решения мыслительных задач посредством действий с образами [8]).

Анализ научной педагогической и психологической литературы показал, что позиция по содержанию понятия «интеллектуальной готовности» детей к школьному обучению имеет сходство в трудах Л.С. Выготского, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожец и др.: изучение учеными проблемы преодоления сложностей кризиса семи лет, выявление особенностей формирования новообразований в эмоционально-волевой и интеллектуальной сфере [5]. На современном этапе реализации стандартов и требований следует отметить разработки в области развития мыслительных процессов, памяти, внимания, воображения, восприятия (И.В. Чиркова, М.С. Мантрова, Н.Ф. Талызина [24]); развития запаса знаний, кругозора, понимания законов окружающей действительности, любознательности (Е.А. Алисов, В.А. Кривова, А.И. Савенков, О.В. Цаплина); а также «развития способности обобщать, сравнивать объекты, классифицировать их, выделять существенные признаки, делать выводы»; развития образных и нравственных представлений, познавательной активности и речи (О.О. Гонина [6, с.206]).

Следовательно, современные исследователи сходятся во мнении, что интеллектуальная готовность определена уровнем организации мышления, связанного с раз-

витиём познавательной сферы старшего дошкольника.

Для определения и обоснования структурных компонентов интеллектуальной готовности старшего дошкольника к обучению в школе обратимся к исследованию И. В. Чирковой и М. С. Мантровой, в котором авторы включают в данное понятие:

- качество и объем знаний об окружающем мире;
- представления о закономерности явлений из различных областей познания;
- «достаточный уровень развития познавательных интересов» (через познавательную деятельность, сформированные психические процессы: сенсорные эталоны; восприятие предметов, явлений, умения выделять их свойства; умения сравнивать, рассуждать, находить причинно-следственные связи; сформированность наглядно-образного и образно-схематического мышления, а также воображения и символической функции);
- сформированность произвольности психических процессов (на уровне, характерного для возрастных особенностей детей старшего дошкольного возраста);
- речевое развитие ребенка [26].

К структурным компонентам интеллектуальной готовности также можно отнести дифференцированное восприятие, аналитическое мышление, запоминание, интерес к получению знаний, рациональный подход к решению познавательных задач, владение связной речью, сформированность мелкой моторики и зрительно-двигательной координации (В.И. Долгова, О.А. Кондратьева, О.А. Конурова [7]).

Обобщая вышесказанное, отметим, что развитие интеллектуальной готовности старшего дошкольника к обучению в начальной школе предполагает:

- сформированную самостоятельность в познавательно-исследовательской и творческой деятельности;
- сформированность общего кругозора, элементов мировоззрения, представлений о мире (о живой и неживой природе, социуме);
- овладение основными логическими операциями (сравнение, обобщение, классификация, анализ, синтез, абстрагирование, сериация и др.), временными, пространственными, величинными, геометрическими (включая геометрическое конструирование) и количественными представлениями [23];
- использование счета, вычислений, измерений, владение навыками решения логических задач и операций для познания и преобразования предметов окружающего мира;
- сформированное чувство собственной компетентности в решении различных познавательных задач;

- сформированные алгоритмические умения, умения применять некоторые цифровые средства для познания окружающего мира [25];
- дифференцированное восприятие (способность дорисовывать элементы, формы, изображения по образцу или по памяти);
- логическое запоминание (осмысленность изучаемого материала на основе ассоциаций);
- сформированные представления и способах взаимодействия со взрослыми и сверстниками в разных видах деятельности (игровой, коммуникативной и др.) [22];
- сформированные графо-моторные навыки, зрительно-моторная координация (подготовленность руки к письму);
- сформированное звукопроизношение, грамматически правильная связная речь;
- наличие предпосылок для формирования учебной деятельности (умение выполнять и работать по инструкции взрослого, соблюдать правила, осуществлять звуко-буквенный анализ слов (С.Г. Распопова [15])).

Многоаспектность проблемы формирования интеллектуальной готовности будущего первоклассника имеет несколько факторов, такие как: недостаточная реализация преемственности программ дошкольного и начального образования (А.И. Савенков, А.Н. Ганичева, Н.С. Муродходжаева, О.В. Цаплина, Н.Б. Полковникова [19]), специфика построения образовательного процесса школы и детского сада, наличие детей с разным уровнем интеллектуальной готовности к школе (И.И. Игнатович [9]).

Следует отметить, что для эффективной реализации задач по формированию интеллектуальной готовности старших дошкольников на этапе подготовки к школе возникает необходимость в использовании педагогами технологий работы, способствующих активизации детского творчества и познания, воспитанию инициативности. Основным направлением в образовательной деятельности при этом является «грамотная организация образовательного процесса, интегрирующая различные виды детской деятельности и, соответственно, формы и приемы, в которых они осуществляются между собой» (Е.А. Алисов [1, 17]).

Многочисленные исследования показывают, что определяющее влияние на успешность формирования интеллектуальной готовности детей оказывает создание и функционирование предметно-пространственной развивающей среды (например, работа с центром будущего первоклассника), внедрение методов проектной организации образовательного процесса, а также установление продуктивного взаимодействия с родителями дошкольников [21] консультативное сопровожде-

ние (Л.Б. Воронова [4], И.И. Игнатович [9], Е.С. Коняхина, Н.А. Шинкарева [11]).

Таким образом, активное использование педагогами современных форм, методов, приемов работы с детьми и родителями (проектная деятельность, квесты, открытые занятия; мультисенсорные методы,

игровые занимательные задачи, методы ассоциаций, проблемного обучения, макетирования, эвристические методы и др.), способствует достижению такого уровня сформированности интеллектуальной готовности старшего дошкольника, который обеспечивает успешное продолжение обучения по программам начальной школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алисов, Е.А. Дидактическая имитационная игра как современный метод формирования интеллектуальной готовности детей к школе / Е.А. Алисов // Образование в 21 веке. – 2023. – 2(4). – С.59-70. URL: <https://doi.org/10.46991/educ-21st-century.v2i4.10887>
2. Бойкина, М.В. Об интеллектуальной готовности дошкольников к школьному обучению / М.В. Бойкина // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии пост дипломного педагогического образования. – 2014. – № 2 (25). – С. 40-42.
3. Большая российская энциклопедия. URL: <https://bigenc.ru/c/intellekt-47cb87?ysclid=lskm4zedii763953111>
4. Воронова, Л.Б. Факторы, влияющие на интеллектуальную готовность ребенка к школьному обучению / Л.Б. Воронова // Молодой ученый. – 2018. – №38(224). – С. 82-86. URL: <https://moluch.ru/archive/224/52781>
5. Выготский, Л.С. Педагогическая психология: под ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ Астрель Хранитель, 2008. – 511 с.
6. Гонина, О.О. Психология младшего школьного возраста: учебное пособие / О.О. Гонина. – 2-е изд., стер. – М.: Издательство «Флинта», 2015. – 272с.
7. Долгова, В.И. Интеллектуальная готовность к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста / В.И. Долгова, О.А. Кондратьева, О.А. Конурова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 31. – С. 56–60. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95518.htm>.
8. Екшембеева, Г.Н. Интеллектуальная готовность дошкольника к школе: сущность и критерии / Г.Н. Екшембеева, Р.М. Кулкаева // В сборнике: Актуальные вопросы современной науки Материалы XXV Международной научно-практической конференции. Центр научной мысли; Научный редактор И.А. Рудакова. – М., 2014. – С. 61-63.
9. Игнатович, И.И. К вопросу об интеллектуальной готовности ребенка к обучению в школе / И.И. Игнатович // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – №7-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-intellektualnoy-gotovnosti-rebenka-k-obucheniyu-v-shkole>
10. Кононенко, Н.Н. Подготовка детей к обучению в школе в контексте федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования / Н.Н. Кононенко // Наука и образование: новое время. – 2016. – № 6. – С. 481-487.
11. Коняхина, Е.С. Дидактические игры как средство развития интеллектуальной готовности детей 7 лет к школе / Е.С. Коняхина, Н.А. Шинкарева // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 3 – С. 25-25
12. Кривых, С.В. Готовность к школе: теоретический анализ понятия / С.В. Кривых, М.В. Урбанская // Вестник Тобольской государственной социально-педагогической академии им. Д.И. Менделеева. – 2010. – №2. – С. 75-86.
13. Парамзина, Е.И. Интеллектуальная готовность детей младшего школьного возраста как один из факторов готовности к учебной деятельности / Е.И. Парамзина // Известия института педагогики и психологии образования. 2019. № 3. С. 53-57. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41138988&>
14. Печатнова, Н.Б. Формирование интеллектуальной готовности дошкольников к обучению в школе / Н.Б. Печатнова // Вестник практической психологии образования. – 2020. – Том 17. – № 3. – С. 22-31.
15. Распопова, С.Г. Подготовка детей старшей группы детского сада к обучению в школе. В сборнике: Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога. Материалы Всероссийской научно-практической конференции преподавателей и студентов. – 2013. – С. 58-59.
16. Русакова, В.А. Современные аспекты подготовки детей к обучению в школе в условиях детского сада / В.А. Русакова // Традиции и новации в дошкольном образовании. – 2019. – № 1. – С. 22-31.
17. Савенков А.И., Алисов Е.А., Кривова В.А., Цаплина О.В., Организация исследовательского и проектного обучения в условиях преемственности ступеней общего образования. М.: МГПУ, 2016.
18. Савенков, А.И. Чем писать дошкольнику и первокласснику / А.И. Савенков, А.В. Калинин, О.Е. Курлыгина // Начальная школа. – 2023. – № 1. – С. 23-26.
19. Савенков, А.И. Технологии проведения мониторинга основных образовательных программ дошкольного образования основным положениям ФГОС ДО / А.И. Савенков, А.Н. Ганичева, Н.С. Муродходжаева, О.В. Цаплина, Н.Б. Полковникова // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2019. – № 3. – С. 49-62.
20. Современные технологии развития познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста: методическое пособие для педагогов ДОУ и НОУ / Г.В. Яковлева, Т.А. Сваталова, Н.Е. Скрипова [и др.]. – Челябинск: ЧИППКРО, 2019. – 96 с.
21. Солдатенко, К.Ю. Исследование развития логического мышления дошкольников в совместной деятельности по математике // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2022. – Вып. 74. Ч. 1. – С. 233-236.
22. Солдатенко, К.Ю. Математика на английском языке: аспекты интегрированного обучения дошкольников // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: гуманитарные науки. – 2023. – №11/2.
23. Солдатенко, К.Ю. Теория и методика математического развития дошкольников: учебно-методическое пособие / К. Ю. Солдатенко. – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2022. – 62 с.
24. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология. М.: Академия, 1998. 288 с.

25. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosvshcheniia-rossii-ot-25112022-n-1028/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-doshkolnogo-obrazovaniia/?ysclid=lt4ojzghan393910839>
26. Чикова, И.В. Особенности и динамика формирования интеллектуальной готовности детей к обучению в школе / И.В. Чикова, М.С. Мантрова // АНИ: педагогика и психология. – 2018. – №1 (22). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-i-dinamika-formirovaniya-intellektualnoy-gotovnosti-detey-k-obucheniyu-v-shkole>
27. Шалина, А.А. Проблемно-игровые коммуникативно-познавательные ситуации – технология развития дошкольника как субъекта нравственного выбора // МНКО. – 2017. – №1 (62). – С.249-250.
28. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика. 1989.
29. Pechatnova, Na. Intellectual Readiness for School in Senior Preschoolers: case of Correctional and Developmental Program «School is Waiting»// Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2021 (4):309-318.

© Солдатенко Ксения Юрьевна (Ksusha24061989@yandex.ru), Аверин Никита Сергеевич (averin.n.@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Федорова Елена Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент, Военный университет имени князя Александра Невского
Министерства обороны Российской Федерации
eufedorova@mail.ru

USING OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING ENGLISH AT A MILITARY UNIVERSITY

E. Fedorova

Summary: The article is devoted to information and communication technologies in teaching English at a military university. The article presents the positions of different authors concerning the effectiveness of information and communication technologies (ICT) in teaching English at a military university and their advantages.

The author presents the results of a survey of cadets of a military university, the purpose of which was to find out their opinion about the effectiveness of using ICT in teaching a foreign language. The results of the survey of cadets allow us to conclude that they highly appreciate the effectiveness of ICT in teaching English.

The article concludes that it is necessary to further develop and integrate these technologies to create a more effective and interactive English language learning environment in a military university.

Keywords: information and communication technologies, English language, military university, motivation, communication.

Аннотация: Статья посвящена информационным и коммуникационным технологиям в преподавании английского языка в военном вузе. В статье приведены позиции разных авторов касательно эффективности применения информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в преподавании английского языка в военном вузе, раскрыты их преимущества.

Автором представлены результаты опроса курсантов военного вуза, цель которого было выяснить их мнение относительно эффективности использования ИКТ в обучении иностранному языку. Результаты опроса курсантов позволяют сделать вывод о высокой оценке эффективности ИКТ в обучении английскому языку.

В статье сделан вывод о том, что необходимо продолжать развивать и интегрировать эти технологии для создания более эффективной и интерактивной среды обучения английскому языку в военном вузе.

Ключевые слова: информационные и коммуникационные технологии, английский язык, военный вуз, мотивация, коммуникация.

Введение

В современном образовании информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) играют ключевую роль в повышении эффективности обучения и расширении возможностей курсантов. Военные вузы, являясь центрами подготовки кадров для обороны и безопасности страны, также сталкиваются с необходимостью интегрировать современные технологии в образовательный процесс. В контексте преподавания английского языка применение ИКТ приобретает особую важность, так как владение этим языком является важным требованием для военных специалистов в современном мире.

Материалы и методы исследований

Статья опирается на исследования нескольких авторов, включая работы Л.М. Салатова [7], А.В. Рехлова [6] и т.д. Эти исследования предоставляют важные научные выводы и практический опыт по теме исследования.

Методы исследования включают обзор научной ли-

тературы и анализ существующих исследований по теме исследования, а также анкетирование курсантов военного вуза.

Результаты и обсуждения

Как справедливо отмечает В.В. Никифорова, ИКТ представляют собой совокупность методов, средств и приемов, предназначенных для поиска, хранения, обработки, представления и передачи данных различных форматов – графических, текстовых, цифровых, аудио и видео. Данные технологии основаны на использовании персональных компьютеров, компьютерных сетей и средств связи. Основные функции ИКТ включают сбор, передачу и обработку данных [4, с.35].

Л.М. Салатова указывает на то, что использование ИКТ на занятиях по иностранному языку открывает возможности для реализации ключевых принципов обучения. В частности, такие технологии позволяют применять принцип наглядности, предоставляя курсантам доступ к видеофрагментам, презентациям и другим визуальным материалам. Использование ИКТ способствует реализа-

ции принципа взаимообусловленности обучения и воспитания. Курсанты развивают навыки высококультурного и дисциплинированного поведения, а также учатся толерантности и уважению к культурным особенностям других стран и народов при работе с иноязычными материалами. Профессиональная ориентированность обучения иностранному языку, как принцип, также получает поддержку через использование ИКТ, обеспечивая связь между учебным материалом и его практическим применением в профессиональной деятельности. Принцип доступности обучения подчеркивается через личностно-ориентированный подход к знаниям курсантов при работе с ИКТ, что делает обучение более эффективным и индивидуализированным [7, с.75]

А.В. Рехлова подчеркивает, что применение ИКТ в процессе обучения иностранному языку в военном вузе оказывает значительное влияние на успеваемость курсантов. Она выделяет несколько основных видов деятельности курсантов, включая индивидуальную работу, выполнение заданий под руководством преподавателя, работу над устранением пробелов в знаниях и самостоятельную инициативную деятельность. Использование ИКТ значительно облегчает эти виды деятельности, делая их более доступными и эффективными.

Экспериментальное обучение, проведенное в течение трех месяцев, показало конкретные результаты. Количество курсантов с низким уровнем обученности существенно сократилось, а доля курсантов с высоким и средним уровнями знаний значительно возросла. Это является ярким подтверждением того, что современные образовательные технологии, основанные на использовании ИКТ, значительно улучшают процесс обучения иностранному языку в военных учебных заведениях [6, с.343].

Р.Н. Каплун выделяет ряд важных преимуществ использования ИКТ в образовательном процессе. Он отмечает следующие ключевые пункты:

1. Мгновенная передача информации от источника к получателю, что способствует эффективной коммуникации и обмену знаниями.
2. Мотивационное воздействие на курсантов благодаря возможности поддержания высокого темпа занятий и использования интересных образовательных ресурсов.
3. Увеличение скорости подачи и усвоения нового учебного материала, что приводит к повышению качества образовательного процесса.
4. Активизация различных способностей курсантов, способствующая их личностному росту и развитию.
5. Возможность использования самого современного и актуального материала преподавателями, что позволяет курсантам быть в курсе последних научно-технических достижений.
6. Развитие навыков самостоятельной работы у кур-

сантов за счет мотивации к поиску и анализу нового материала, а также стимула к самообразованию и саморазвитию [3, с.44].

Перечисленные аспекты подчеркивают важность использования ИКТ в преподавании английского языка в военном вузе.

Е.Н. Воробьева подчеркивает, что использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на занятиях по иностранному языку способствует оптимизации как аудиторной, так и внеаудиторной работы курсантов. Это делает процесс обучения более личностно-ориентированным, так как курсанты могут выбирать собственный темп работы и индивидуальное направление в обучении. В сравнении с традиционными методами, использование ИКТ дает курсантам возможность открыть для себя собственный путь к получению новых знаний. Однако для эффективного использования таких технологий преподаватель иностранного языка должен играть важную роль в правильном формировании профессиональной компетенции и организации работы обучающихся. Он должен направлять их на качественные в лингвистическом и образовательном плане источники, обеспечивая тем самым успешное освоение языковых навыков и знаний [1, с.62].

О.В. Захарченко указывает, что использование ИКТ в образовательном процессе способствует повышению качества знаний курсантов. Это в свою очередь обеспечивает им возможность проявлять себя в рамках межкультурной коммуникации с большей уверенностью и эффективностью.

Также отмечается, что современные методы обучения, основанные на использовании ИКТ, вызывают положительную реакцию со стороны курсантов. Они предпочитают более интерактивные и инновационные подходы, которые позволяют им изучать иностранный язык с большим интересом и эффективностью. Методы ИКТ разнообразят способы обучения иностранному языку, открывая новые перспективы и возможности для достижения более высокого уровня образования. Все это указывает на перспективность и важность использования ИКТ в современном образовательном процессе [2, с.53-54].

Е.М. Радина выделяет проблему, связанную с ограниченной возможностью курсантов военных вузов развивать коммуникативные навыки вне аудитории из-за отсутствия доступа к носителям языка и реальным ситуациям общения на иностранном языке в повседневной жизни.

Для решения данной проблемы автор предлагает использование компьютерных технологий для моде-

лирования реальных и воображаемых речевых ситуаций на занятиях. Подобный подход позволит создать атмосферу естественной коммуникации и стимулировать курсантов к более эффективному усвоению звуков, интонаций и ритма речи. Применение современного оборудования, такого как просмотр видеофрагментов, позволит имитировать реальные ситуации общения на иностранном языке, что поможет курсантам лучше понять иноязычную культуру и развивать свои навыки общения [5, с. 16].

Таким образом, рассмотрев позиции разных авторов, можно сделать вывод о том, что использование ИКТ в обучении иностранному языку в военных вузах не только облегчает доступ к обучающему материалу, но и создают возможности для более интерактивного и эффективного обучения. Моделирование реальных коммуникативных ситуаций с помощью компьютерных технологий может быть весьма полезным, особенно для курсантов, которым не хватает возможностей для практики языка вне учебного класса.

Однако важно учитывать, что ИКТ не являются панацеей и должны использоваться грамотно. Необходимо соблюдать баланс между использованием технологий и традиционными методами обучения, чтобы сохранить целостность и эффективность образовательного процесса. Кроме того, обеспечение качественного обучения с использованием ИКТ требует компетентных преподавателей, которые умеют эффективно интегрировать эти технологии в учебный процесс и адаптировать их под потребности конкретных курсантов.

Нами был проведен опрос с целью выяснить мнение курсантов военных вузов относительно эффективности использования ИКТ в обучении иностранному языку. В опросе приняли участие курсанты различных курсов военного вуза. Всего было опрошено 100 курсантов. Анкета, состояла из следующих вопросов:

1. Как вы оцениваете эффективность использования ИКТ в обучении иностранному языку?
 - а) Очень эффективно
 - б) Достаточно эффективно

- с) Скорее неэффективно
 - д) Неэффективно
2. Какие конкретные технологии вы считаете наиболее полезными и эффективными в обучении иностранному языку? (Выберите все подходящие варианты)
 - а) Видеоуроки
 - б) Аудиозаписи и аудиокниги
 - с) Интерактивные учебники и приложения
 - д) Электронные словари и переводчики
 - е) Другие (укажите)
3. Какие конкретные изменения или дополнения в использовании ИКТ в обучении иностранному языку вы бы хотели видеть для улучшения вашего образовательного опыта? (Выберите все подходящие варианты)
 - а) Расширение доступа к онлайн-ресурсам и материалам на иностранном языке
 - б) Больше интерактивных заданий и упражнений в учебниках
 - с) Возможность общения с носителями языка
 - д) Проведение виртуальных языковых практик и обменов
 - е) Другие (укажите)

На рисунке 1 продемонстрируем ответы, полученные на вопрос: «Как вы оцениваете эффективность использования ИКТ в обучении иностранному языку?» (Рис. 1.)

Исходя из рисунка 1, можно сделать вывод о том, что большинство респондентов (50%) оценивают эффективность использования ИКТ в обучении иностранному языку как достаточно эффективную. Треть респондентов (30%) считают использование ИКТ очень эффективным, в то время как 15% склонны считать его скорее неэффективным. Только 5% респондентов считают использование ИКТ неэффективным. Таким образом, в целом, подавляющее большинство респондентов высоко оценивают вклад ИКТ в обучении иностранному языку, что указывает на их значительную роль в образовательном процессе.

На рисунке 2 продемонстрируем ответы, полученные

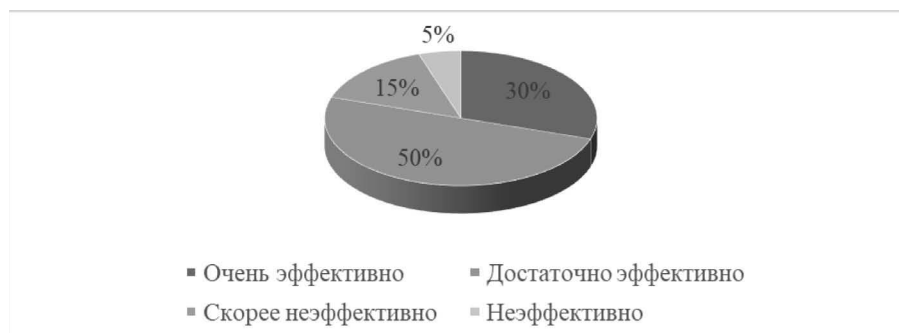


Рис. 1. Ответы респондентов на вопрос: «Как вы оцениваете эффективность использования ИКТ в обучении иностранному языку?»

на вопрос: «Какие конкретные технологии вы считаете наиболее полезными и эффективными в обучении иностранному языку?» (Рис. 2.)

Исходя из рисунка 2, можно сделать вывод о том, что видеоуроки являются наиболее популярным и эффективным инструментом, который предпочитают использовать респонденты в обучении иностранному языку. Электронные словари и переводчики также пользуются высоким спросом.

На рисунке 3 продемонстрируем ответы, полученные на вопрос: «Какие конкретные изменения или дополнения в использовании ИКТ в обучении иностранному языку вы бы хотели видеть для улучшения вашего образовательного опыта?». (Рис. 3.)

Исходя из рисунка 3, можно сделать вывод о том, что предпочтения респондентов относительно улучшения образовательного опыта при использовании ИКТ в обучении иностранному языку различны. 40%

выразили желание расширения доступа к онлайн-ресурсам и материалам на иностранном языке. Другие 30% проявили интерес к большему количеству интерактивных заданий и упражнений в электронных учебниках. 25% выразили желание проведения виртуальных языковых практик и обменов. Кроме того, 5% респондентов выразили желание увидеть другие изменения или дополнения, хотя конкретные предложения не были уточнены. Полученные данные свидетельствуют о значительном интересе курсантов к улучшению образовательного процесса с использованием различных ИКТ-инструментов и стремлении к более интерактивному и эффективному обучению английского языка.

Таким образом, опрос позволяет сделать вывод о значительной роли ИКТ в образовательном процессе и о необходимости продолжения развития и интеграции этих технологий для создания более эффективной и интерактивной среды обучения английскому языку в военном вузе.

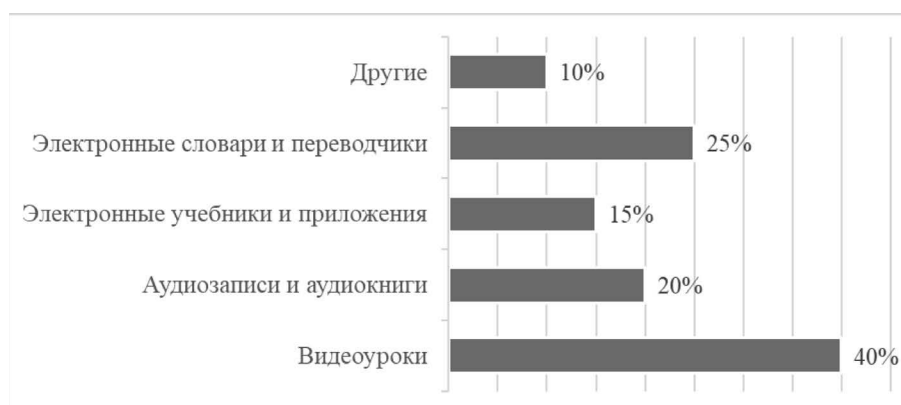


Рис. 2. Ответы респондентов на вопрос: «Какие конкретные технологии вы считаете наиболее полезными и эффективными в обучении иностранному языку?»



Рис. 3. Ответы респондентов на вопрос: «Какие конкретные изменения или дополнения в использовании ИКТ в обучении иностранному языку вы бы хотели видеть для улучшения вашего образовательного опыта?»

Выводы

На основе всего вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что использование ИКТ в преподавании английского языка в военном вузе представляет собой важный аспект современного образования. На протяжении последних лет наблюдается рост интереса и спроса со стороны курсантов на использование различных ИКТ-инструментов для обучения иностранному языку.

Исследование и опрос курсантов позволяют сделать вывод о высокой оценке эффективности ИКТ в обучении

английскому языку. Данные технологии не только способствуют повышению скорости усвоения материала, но и стимулируют интерес курсантов к обучению и развивают их самостоятельность.

Таким образом, внедрение ИКТ в обучение английскому языку в военных вузах является перспективным направлением, способствующим созданию эффективной образовательной среды и поддержанию высокого уровня мотивации курсантов к обучению. Дальнейшее развитие и интеграция этих технологий в учебный процесс играют важную роль в повышении качества образования и успешной подготовке будущих офицеров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьева, Е.Н. Применение ИКТ в преподавании иностранного языка в ведомственном вузе ФСИН / Е.Н. Воробьева // *Филологический аспект*. – 2020. – № 2(58). – С. 54–63
2. Захарченко, О.В. Роль информационно-коммуникативных технологий в современной концепции обучения иностранному языку / О.В. Захарченко // *Актуальные вопросы изучения иностранного языка в вузе: материалы Всероссийской научно-методической конференции, Рязань, 27 февраля 2023 года*. – Рязань: Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище имени генерала армии В.Ф. Маргелова, 2023. – С. 59–64
3. Каплун, Р.Н. Современные подходы и методы в обучении иностранному языку в высшем военном учебном заведении / Р.Н. Каплун // *Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в неязыковых вузах: Сборник материалов V Международной научно-практической конференции, Академия ФСИН России, 26 мая 2023 года*. – Рязань: Академия ФСИН России, 2023. – С. 42–46
4. Никифорова, В.В. Информационно-коммуникационные технологии / В.В. Никифорова // *Образование 2020: актуальные вопросы и современные аспекты: сборник статей II Международной научно-практической конференции, Пенза, 17 апреля 2020 года*. – Пенза: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2020. – С. 35–36
5. Радина, Е.М. Об использовании инновационных технологий в обучении авиационному английскому языку курсантов военных вузов / Е.М. Радина // *Современные технологии: проблемы инновационного развития и внедрения результатов: сборник статей XIII Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 10 октября 2022 года*. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2022. – С. 7–18.
6. Рехлова, А.В. Частная методика обучения иностранному языку в военном вузе / А.В. Рехлова // *Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Лингвометодические проблемы и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе: Материалы VI Международной научно-методической конференции, Омск, 22 мая 2020 года*. – Омск: Филиал федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военная академия материально-технического обеспечения имени А.В. Хрулева» Министерства обороны Российской Федерации в г. Омске, 2020. – С. 341–343
7. Салатова, Л.М. О роли информационных технологий в обучении курсантов военных вузов иноязычному общению / Л.М. Салатова // *European Scientific Conference: сборник статей XXII Международной научно-практической конференции, Пенза, 07 октября 2020 года*. – Пенза: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2020. – С. 74–77.

© Федорова Елена Юрьевна (eufedorova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ СОЗДАНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С СОЦИАЛЬНО ОБУСЛОВЛЕННЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

MAIN ASPECTS OF THE CREATION AND USE OF A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR DISTANCE LEARNING OF PERSONS WITH SOCIALLY DETERMINED EDUCATIONAL NEEDS

N. Kharchenko
A. Chukhina
E. Ezhova
I. Bagdasarova
R. Esipov

Summary: Modern realities of education pose the task of ensuring the availability of educational resources for all categories of students, including those with socially determined educational needs. In connection with the expansion of distance learning opportunities, special attention is paid to the development of theoretical foundations for the creation and use of a distance learning environment adapted to meet the needs of this category of students. The rapid development of information and communication technologies, as well as the possibilities of distance learning, make it possible to open up new, innovative perspectives and approaches in the field of education. Creating specialized distance learning environments for individuals with socially determined educational needs requires a deep understanding of theoretical aspects and principles that consider the specifics and characteristics of this category of students. The development and use of such environments will make it possible to more effectively meet the educational needs of this group of students and provide them, on an equal basis with ordinary students, with opportunities to further receive high-quality education.

Keywords: environment, distance learning, education, categories of students, socially determined educational needs.

Харченко Николай Леонидович

Старший преподаватель, Российская академия
народного хозяйства и государственной
m-rh@mail.ru

Чухина Анастасия Александровна

Кандидат исторических наук, доцент, Северный
государственный медицинский университет
(г. Архангельск)
chuhina.anastasia@yandex.ru

Ежова Екатерина Валерьевна

Старший научный сотрудник организационно-научного
отделения научного центра, Владимирский юридический
институт ФСИН России
katarisan@mail.ru

Багдасарова Илона Юрьевна

Старший преподаватель, Московский
физико-технический институт (национальный
исследовательский университет) Национальный
исследовательский технологический университет
«МИСИС»
artameli@mail.ru

Есипов Роман Анатольевич

Старший преподаватель, Национальный
исследовательский технологический университет
«МИСИС» (г. Москва)
int4041026@yandex.ru

Аннотация: Современные реалии образования ставят перед собой задачу обеспечения доступности образовательных ресурсов для всех категорий обучающихся, включая лиц с социально обусловленными образовательными потребностями. В связи с расширением возможностей дистанционного обучения, особое внимание уделяется разработке теоретических основ создания и использования среды дистанционного обучения, адаптированной для удовлетворения потребностей данной категории обучающихся. Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий, а также возможности обучения дистанционного формата позволяют открыть новые, инновационные перспективы и подходы в области образования. Создание специализированных сред дистанционного обучения для лиц с социально обусловленными образовательными потребностями требует глубокого понимания теоретических аспектов и принципов, учитывающих специфику и особенности данной категории обучающихся. Разработка и использование таких сред позволит эффективнее удовлетворять образовательные потребности указанной группы обучающихся и обеспечить им наравне с обычными студентами возможности для дальнейшего получения высококачественного образования.

Ключевые слова: среда, дистанционное обучение, образование, категории обучающихся, социально обусловленные образовательные потребности.

В современном обществе, основанном на принципах равенства и инклюзии, образование становится ключевым инструментом обеспечения всех граждан равными возможностями и доступом к знаниям. Согласно Конституции и законодательству о образовании, каждый человек, независимо от своего социального статуса, имеет право на получение качественного образования. В соответствии со статьей 5 Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 04.08.2023) «Об образовании в Российской Федерации» в Российской Федерации (РФ) гарантируется право каждого человека на образование, а также гарантируются общедоступность и бесплатность в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования, среднего профессионального образования. Бесплатность высшего образования гарантируется на конкурсной основе в случае получения гражданином образования данного уровня впервые, если настоящим Федеральным законом не установлено иное [13].

Актуальность подтверждается анализом практики, которая свидетельствует о том, что использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в сфере современного российского образования обусловлено не только необходимостью получения новых знаний в области информатики, но и улучшением методических подходов к использованию информационных систем в условиях сетевого взаимодействия всех участников образовательного процесса [5, с. 209; 9, с. 79; 12, с. 107]. Согласно исследователям (М.В. Лапенко, Л.П. Мартиросян, О.В. Насс, И.В. Роберт и др.), под цифровой образовательной средой понимается совокупность учебно-методических и организационно-технологических условий, обеспечивающих информационное взаимодействие между учащимися, учителями, родителями и администрацией образовательного учреждения, а также с использованием интерактивных образовательных ресурсов [19, с. 207].

Однако существуют социально уязвимые группы лиц, для которых реализация своего права на образование представляется делом весьма сложным или даже невыполнимым. Среди них можно выделить лиц с социально обусловленными образовательными потребностями - группу обучающихся, имеющих особенности и потребности, связанные с их социальным статусом или жизненной ситуацией. Трудности в получении образования обусловлены различными причинами: девиантным поведением, незнанием языка, посттравматическим синдромом или переездом в другую страну или регион из-за конфликтов и кризисов [6, с. 7].

В рамках обсуждения проблемы создания и использования среды дистанционного обучения для различных социально уязвимых групп важно обозначить сами группы и определить их основные характеристики. Так,

были выделены: мигранты; лица с девиантным поведением; обучающиеся с новых территорий, включая детей войны и беженцев; бывшие участники вооруженных конфликтов. Данным группам лиц нами были даны следующие характеристики:

- *мигранты* - люди, перемещающиеся из одной страны или региона в другой, часто по экономическим или политическим причинам. Они сталкиваются с языковыми, культурными и социальными барьерами, что затрудняет им доступ к образовательным ресурсам [11, с. 110];
- *лица с девиантным поведением*. В эту категорию входят люди, чье поведение отклоняется от общепринятых социальных норм и правил, что может быть связано с различными факторами, включая психологические и социальные проблемы. Они часто нуждаются в индивидуальном подходе и специализированной поддержке для эффективного обучения [3, с. 188];
- *обучающиеся с новых территорий* - дети войны, беженцы и прочие категории граждан, проживающие на новых территориях, а также прибывшие из мест вооруженных конфликтов. Они часто испытывают стресс и нестабильное психологическое состояние, что препятствует образовательному процессу и требует специализированной психологической и образовательной поддержки [18, с. 274];
- *бывшие участники вооруженных конфликтов* - граждане, бывшие участники вооруженных конфликтов, происходящих на территории РФ, стран бывшего СССР и других странах мира. Данную категорию обучающихся характеризуют проблемы, связанные с адаптацией к мирной жизни, а также посттравматический синдром [10, с. 91].

Понимание особенностей этих групп обучающихся позволяет разработать эффективные стратегии и методики обучения при использовании дистанционных образовательных технологий, учитывая их индивидуальные потребности и особенности.

Как показывает практика, для этих групп нарушается равенство доступа к образовательным ресурсам из-за специфических потребностей и ограничений, возникающих в связи с их социальным статусом. Именно здесь дистанционное обучение играет ключевую роль, предоставляя возможность преодолеть географические и социальные барьеры, стоящие перед этими группами. Эффективное использование технологий дистанционного обучения способно обеспечить доступ к образованию и повысить уровень инклюзии для лиц с социально обусловленными образовательными потребностями [16, с. 163].

Ниже представлены образовательные проблемы и описание потребностей вышеуказанных категорий лиц (Таблица 1).

Таблица 1

| Категория лиц | Особенности состояния здоровья, нуждающиеся в коррекции в процессе обучения | Образовательные потребности |
|--|---|--|
| Иностранцы граждане и их дети | Языковые проблемы, психологические проблемы, связанные с отличием менталитета и особенностью поведения | Языковая адаптация, культурная поддержка, психологическая помощь |
| Обучающиеся с девиантным поведением | Обучающиеся с девиантным поведением страдают от различных психологических проблем, таких как тревога, депрессия, раздражительность и низкая самооценка. Обучение может предоставить им психологическую поддержку в виде консультирования, терапии и тренингов по управлению эмоциями [14]. | Индивидуальный подход, психологическая поддержка, альтернативные методики обучения |
| Обучающиеся с новых территорий и беженцы | Обучающиеся с новых территорий сталкиваются с культурными различиями, которые могут повлиять на их психологическое и эмоциональное состояние. Обучение должно предоставлять возможности для изучения местной культуры, традиций и ценностей, чтобы помочь им адаптироваться к новому окружению. Обучающиеся с новых территорий могут чувствовать себя изолированными и исключенными из социальной среды. Важно предоставить им возможность для социальной интеграции, например, через участие в общешкольных мероприятиях, клубах и спортивных командах. Это поможет им налаживать новые связи и отношения, а также развивать социальные навыки, необходимые для успешной адаптации. | Психологическая помощь, обеспечение базовых образовательных потребностей, помощь в обеспечении надлежащего качества связи и оборудованием для проведения дистанционных занятий, дополнительная образовательная поддержка |
| Бывшие участники вооруженных конфликтов | Ветераны вооруженных конфликтов часто испытывают ПТСС, вызванный травматическими событиями и стрессовыми обстоятельствами, с которыми они столкнулись во время службы. Бывшие участники вооруженных конфликтов могут столкнуться с трудностями в социальной адаптации и интеграции в общество после службы. | Психологическая поддержка и консультирование. Профессиональное образование и переквалификация. Поддержка образования для детей, Реабилитация и трудоустройство, Развитие гражданских навыков Обучение может помочь им осознать и управлять своими эмоциями, развивать стратегии преодоления стресса и научиться справляться с травматическими воспоминаниями. Обучение должно включать программы, направленные на развитие социальных навыков, коммуникацию и эмоциональную интеллектуальность [4, с. 52]. |

Готовность преподавателя к работе с социально уязвимыми группами в условиях дистанционного обучения требует комплексного подхода. Это включает в себя мотивацию, понимание особенностей каждой группы, адаптацию образовательных программ и методик обучения под их потребности, а также готовность к психологической поддержке и разрешению конфликтных ситуаций. Преподаватели должны быть готовы к работе с разнообразными культурными и социальными контекстами, демонстрировать эмпатию и толерантность, а также постоянно совершенствовать свои профессиональные навыки для эффективной образовательной поддержки обучения всех студентов. Дистанционное обучение - представляет собой метод образования, при котором студенты и преподаватели не собираются в одном месте, а взаимодействуют через различные технологии, такие как интернет, видеоконференции и электронные учебные платформы [1].

Основные подходы к определению «дистанционного образования» различаются. Некоторые авторы рассматривают его как синоним «заочного образования», в то время как другие видят его как технологию, используемую в различных формах образования, включая очное, заочное, очно-заочное и экстернат. Третий подход связывает дистанционное образование с использованием информационно-телекоммуникационных сетей для обучения на расстоянии, а также проектированием электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС), совокупности программного обеспечения и сервисов, позволяющих реализовать качественный процесс обучения [2, с. 461].

Некоторые говорят о «открытом образовании» как новой форме, объединяющей различные методы с применением современных технологий. Четвертый подход

предполагает организацию образовательного процесса на основе самостоятельного обучения студентов [7].

Цифровая образовательная среда дистанционного обучения лиц с социально-обусловленными образовательными потребностями — это комплексная система электронного обучения, предназначенная для предоставления образовательных услуг людям, которые по каким-либо причинам не могут посещать занятия в обычном режиме (например, из-за инвалидности, болезни, проживания в отдаленном районе и т.п.). Она нужна для того, чтобы предоставить этим людям возможность получать образование, не выходя из дома. Она позволяет ученикам изучать предметы, выполнять задания и общаться с преподавателями через интернет, что делает процесс обучения более удобным и доступным. Кроме того, такая среда помогает учителям контролировать процесс обучения и оценивать знания учащихся, а также дает возможность проводить вебинары и другие онлайн-мероприятия для улучшения качества обучения. В основе подобной системы лежит использование интернет-технологий и мультимедийных средств для организации учебного процесса. Также она включает в себя различные онлайн-ресурсы, учебные материалы, задания, тесты и т.д. Она позволяет учащимся изучать предметы в своем собственном темпе, задавать вопросы преподавателям и получать обратную связь в режиме реального времени [17, с. 120].

Кроме того, цифровая образовательная среда может быть адаптирована под индивидуальные потребности каждого учащегося, учитывая его уровень знаний, интересы и цели обучения. Это помогает сделать процесс обучения более эффективным и результативным.

Что касается преимуществ использования среды дистанционного обучения, то с ее помощью обучающиеся с социально обусловленными образовательными потребностями могут изучать материалы и выполнять задания в удобное для них время и месте, что особенно полезно для работающих людей и тех, кто живет в отдаленных районах. Дистанционное обучение делает образование доступным для людей с ограниченными возможностями здоровья, тех, кто не может посещать занятия лично из-за болезни или ухода за больным, а также для тех, кто хочет получить образование, не переезжая в другой город или страну. Если рассматривать экономический аспект, то дистанционное обучение снижает затраты на организацию учебного процесса, так как не требует аренды помещений, покупки учебных материалов и т.д. Создание и поддержка среды дистанционного обучения может быть менее затратным по сравнению с традиционным очным обучением, поскольку исключает необходимость в физическом пространстве, персонале и других ресурсах.

Современные платформы дистанционного обучения

предлагают широкий спектр интерактивных инструментов и технологий, которые делают процесс обучения более интересным и эффективным и дают возможность обучаться с любого устройства с доступом к интернету в любой точке мира. Среда дистанционного обучения позволяют адаптировать учебный план под нужды и интересы каждого обучающегося с социально обусловленными образовательными потребностями, что повышает личную мотивацию и результаты обучения.

Условия, которые создают цифровую образовательную среду дистанционного обучения лиц с социально-обусловленными образовательными потребностями, включают в себя:

- Наличие доступа к интернету у учащихся и преподавателей.
- Наличие технической поддержки для учащихся и преподавателей (например, службы технической поддержки, онлайн-консультации и т.п.).
- Наличие онлайн-платформы для обучения (например, Moodle, Edmodo, Google Classroom, Moodle и т.п.), на которой размещаются учебные материалы, задания и тесты [8, с. 66].
- Наличие методических материалов для преподавателей, которые помогут им организовать учебный процесс в дистанционном формате.
- Наличие системы контроля и оценки знаний учащихся (например, онлайн-тестирования, вебинары, видеоконференции и т.п.).
- Для успешной работы с лицами с социально обусловленными образовательными потребностями, преподаватели должны быть готовы к следующему:
- Индивидуализация обучения: учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося и адаптировать учебный процесс под их потребности.
- Психологическая поддержка: обеспечивать эмоциональную поддержку и создавать доверительные отношения с обучающимися, особенно с теми, кто может столкнуться с психологическими проблемами.
- Обеспечение доступности образования: учитывать возможные проблемы с доступом к образованию, такие как отсутствие оборудования или интернета, и предоставлять необходимую поддержку.
- Культурная компетентность: быть готовым к работе с разнообразными культурными группами и учитывать их традиции и ценности в учебном процессе.
- Профессиональное развитие: постоянно совершенствовать свои навыки и знания для эффективной работы с разнообразными категориями обучающихся [15].

Преподаватели, обладающие профессиональной готовностью к работе с лицами с социально обусловленными образовательными потребностями, способны создать инклюзивную образовательную среду, где каж-

дый обучающийся имеет равные возможности для получения качественного образования. Данные подходы помогут удовлетворить потребности лиц с социально обусловленными образовательными потребностями и обеспечить им успешное обучение и развитие.

Обращение внимания на инклюзивность в образовании для социально уязвимых групп через дистанционное обучение является шагом к созданию более равного и справедливого образовательного пространства. Однако для успешной реализации этого подхода необходимо дальнейшее исследование, разработка эффективных методик и программ, а также обучение преподавателей для обеспечения доступа к образованию для всех членов общества, независимо от их социального статуса или обстоятельств.

Преподаватели, которые готовы к работе с лицами с социально обусловленными образовательными потребностями, способны создать инклюзивную образовательную среду, где каждый обучающийся имеет равные возможности для получения качественного образования.

Если говорить о недостатках, то одним из значительных недостатков дистанционного обучения является недостаток эффективного контроля за уровнем знаний студентов со стороны преподавателей. Отправка работ по электронной почте не является надежным способом контроля, поскольку преподаватель не имеет возможности убедиться в том, что студент выполнил задание самостоятельно, без использования внешних материалов, информации из сети интернет и прочих источников.

Без постоянной поддержки со стороны преподавателей и отсутствия возможности непосредственного общения с ними студенты могут чувствовать себя изоли-

рованными и потерянными, что негативно сказывается на их мотивации и результативности обучения. Таким образом, необходимость развития эффективных методов контроля и поддержки студентов в дистанционном обучении становится все более актуальной в современном образовании.

В заключении можно отметить, что среда дистанционного обучения является актуальной и эффективной формой образования, особенно для лиц с социально обусловленными образовательными потребностями. Нами были рассмотрены теоретические основы создания и использования среды дистанционного обучения для этой категории обучающихся. Развитие и улучшение системы высшего профессионального образования в России (и по всему миру) будет продвигаться в направлении более широкого использования дистанционных образовательных технологий. Дистанционные методы обучения являются эффективным инструментом для самостоятельного изучения под руководством опытных преподавателей, при этом не ограничивая свободу студентов. Кроме того, они способствуют созданию интересного учебного процесса и облегчают усвоение даже самой сложной учебной информации. Цифровая образовательная среда дистанционного обучения лиц с социально обусловленными образовательными потребностями является динамично развивающейся системой, которая эффективно решает информационные и коммуникационные задачи для данной категории обучающихся. Создание такой среды осуществляется путем интеграции компьютерных ресурсов и обеспечения взаимодействия между преподавателем и обучающимися. Реализация цифровой образовательной среды способствует формированию личности с полноценной подготовкой и необходимыми компетенциями, что позволяет успешно функционировать в современном информационном обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдеев, Р.Ф. *Философия информационной цивилизации* [Текст]/Р.Ф. Абдеев, уч. пособие. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 336 с.
2. Алферьева-Термисикос, В.Б. Структура электронной информационно-образовательной среды педагогического вуза / В.Б. Алферьева-Термисикос // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12, № 6-1. – С. 458-466.
3. Бочкина, Е.В. Особенности детей с задержкой психического развития (ЗПР) в период дошкольного детства / Е. В. Бочкина // Эпоха науки. – 2022. – № 32. – С. 188-194. – DOI 10.24412/2409-3203-2022-32-188-194. – EDN CAODHV.
4. Воробьева, А.Г. Некоторые факторы изменения профессиональной востребованности и профессиональные предпочтения в обществе: социолого-управленческий анализ / А.Г. Воробьева // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2021. – № 4. – С. 52-58. – EDN DDVMMI.
5. Жавронович, М.Ю. Экономическая эффективность совершенствования дистанционного обучения в ГБОУ ВО Нижегородский государственный инженерно-экономический университет / М.Ю. Жавронович, С.А. Сулов // Инновационное развитие экономики. Будущее России: материалы и доклады VI Всероссийской (национальной) научно-практической конференции, Княгинино, 18 апреля 2019 года. Том 1. – Княгинино: Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, 2019. – С. 209-212. – EDN AJVORB.
6. Илюшина, Н.Н. Научно-педагогические предпосылки гуманной педагогики Ш.А. Амонашвили / Н.Н. Илюшина // Идеи и практики гуманно-личностного подхода в современных образовательных условиях: Сборник статей. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство «Экон-Информ», 2018. – С. 7-18. – EDN YWLMZN.
7. Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России [Текст]/-М.: Гос. Комитет РФ по высшему образованию, 1995. – 24 с.

8. Коровин, А.Ю. Обзор образовательных платформ для проведения контроля и оценки уровня знаний студентов профессионального колледжа в рамках дистанционного обучения / А.Ю. Коровин // Тенденции развития науки и образования. – 2022. – № 89-2. – С. 66-68. – DOI 10.18411/trnio-09-2022-60.
9. Основные аспекты инклюзивного образовательного процесса в условиях цифровой трансформации / Н.Л. Харченко, Р.А. Есипов, И.Ю. Багдасарова [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – № 9. – С. 79-84. – DOI 10.37882/2223-2982.2023.9.33. – EDN EBSYSS.
10. Родюкова, Т.Н. Привлечение и удержание молодых специалистов как способ решения кадровых проблем на государственной гражданской и муниципальной службе / Т.Н. Родюкова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2022. – № 12. – С. 91-96. – DOI 10.23672/SAE.2022.48.60.001. – EDN QYVUUI.
11. Сибиряев, А.С. Развитие сельских территорий в контексте диверсификации / А.С. Сибиряев // Вестник НГИЭИ. – 2023. – № 9(148). – С. 110-120. – DOI 10.24412/2227-9407-2023-9-110-120. – EDN YGFUTA.
12. Сомов, М.В. Актуальные аспекты модернизации образования и науки в информационном обществе / М.В. Сомов // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 16 июня 2022 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2022. – С. 107-109. – EDN JTPLNM.
13. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2024)
14. Шмелева Н.Б. Личность специалиста социальной работы (психологопедагогический аспект) / Н.Б. Шмелева // Работник социальной службы. – 2000. – №4. – С. 34.
15. Юсупова Е.Б. Особенности социально-педагогической деятельности в образовательных учреждениях инклюзивного типа // Молодые ученые столичному образованию: Материалы IX научно-практической конференции молодых ученых и студентов учреждений высшего и среднего образования городского подчинения. – М.: МГППУ, 2010. – 608 с.
16. Ялаева, Н.В. «Смешанное обучение» в неязыковом вузе / Н.В. Ялаева // Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам. – 2013. – № 7. – С. 163-167. – EDN TWNYOH.
17. Ялаева, Н.В. Moodle как инструмент для адаптивного обучения юридическому английскому языку / Н.В. Ялаева // Язык. Культура. Коммуникация: материалы XVI Международной научно-практической конференции имени профессора С.А. Борисовой, приуроченной к 35-летию Ульяновского государственного университета, в 2-х частях, Ульяновск, 15 июня 2023 года. Том Часть 2. – RUS: Ульяновский государственный университет, 2023. – С. 120-125. – EDN EKUNRW.
18. Shiyani, O.A. Development of cyclic representations of senior preschoolers / O.A. Shiyani, I.B. Shiyani, E.V. Bochkina // Procedia Social and Behavioral Sciences, Moscow, 12–14 мая 2016 года. Vol. 233. – Moscow: ELSEVIER SCIENCE BV, PO BOX 211, AMSTERDAM, NETHERLANDS, 1000 AE, 2016. – P. 274-279. – EDN JZWBAB.
19. 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.

© Харченко Николай Леонидович (m-rh@mail.ru), Чухина Анастасия Александровна (chuhina.anastasia@yandex.ru),
 Ежова Екатерина Валерьевна (katarisan@mail.ru), Багдасарова Илона Юрьевна (artameli@mail.ru),
 Есипов Роман Анатольевич (int4041026@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СТРАТЕГИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

STRATEGIC FUNCTION OF INCLUSIVE LEARNING IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

N. Kharchenko
G. Khorokhorina
A. Atigayev
O. Goncharova
A. Belyakova

Summary: This article examines the role of inclusive learning in the context of the digital transformation of education and analyzes strategic approaches to the implementation of inclusive practices in the educational process using digital technologies. The benefits of inclusive education for diverse groups of students are discussed and key aspects of successfully implementing such a strategy in modern education are highlighted. The article examines the role of inclusive learning in the context of the digital transformation of education, and also presents some specific examples of research and practical implementation of inclusive learning using digital technologies.

Keywords: inclusive learning, digital transformation, strategy, education, information and communication technologies.

Харченко Николай Леонидович

Старший преподаватель, Российская академия
народного хозяйства и государственной службы при
президенте РФ (г. Москва)
m-rh@mail.ru

Хорохорина Галина Анатольевна

Кандидат исторических наук, доцент, Российский
биотехнологический университет (г. Москва)
galina_rgsu@mail.ru

Атигаев Амир Салаватович

Руководитель, Исследовательский центр Колдми
(г. Новосибирск)
atigayev.edu@bk.ru

Гончарова Оксана Владимировна

Кандидат биологических наук, доцент, Армавирский
государственный педагогический университет
oksana_goncharova@mail.ru

Белякова Анна Евгеньевна

Аспирант, Челябинский государственный
институт культуры
belyakova_anechka95@mail.ru

Аннотация: В данной статье рассматривается роль инклюзивного обучения в контексте цифровой трансформации образования и анализируются стратегические подходы к внедрению инклюзивных практик в образовательный процесс с использованием цифровых технологий. Обсуждаются преимущества инклюзивного обучения для разнообразных групп учащихся и выделяются ключевые аспекты успешной реализации такой стратегии в условиях современного образования. В статье рассматривается роль инклюзивного обучения в контексте цифровой трансформации образования, а также представлены некоторые конкретные примеры исследований и практических реализаций инклюзивного обучения с использованием цифровых технологий.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, цифровая трансформация, стратегия, образование, информационные и коммуникационные технологии.

В современном информационном обществе, где цифровые технологии проникают практически во все сферы нашей жизни, образование становится ключевым элементом успешной адаптации к постоянно меняющимся мировым реалиям. Цифровая трансформация образования – это процесс внедрения новых информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в учебный процесс с целью повышения его эффективности и качества. Нормативная база использования цифровых образовательных технологий заложена в Федеральном законе от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», где закреплено право организаций, осуществляющих образовательную деятельность, применять различные цифровые образовательные технологии [8]. Одной из важных составля-

ющих этого процесса является инклюзивное обучение, которое стремится обеспечить равные возможности для всех категорий обучающихся, включая тех, кто имеет особые образовательные потребности или ограничения [5, с. 79]. Целью инклюзивного обучения является создание безбарьерной образовательной среды, где каждый обучающийся может развиваться в своем темпе и согласно своим способностям [2, с. 188; 7, с. 1]. В условиях цифровой трансформации образования стратегическая функция инклюзивного обучения становится особенно приобретает особо актуальное значение.

В контексте цифровой трансформации образования, использование ИКТ открывает новые возможности для создания инклюзивной образовательной среды. Устрой-

ства, обеспечивающие возможность реализации инклюзивного образования с помощью ИКТ, такие как компьютеры, интерактивные доски, программное обеспечение и цифровые платформы, могут быть адаптированы для поддержки различных образовательных потребностей обучающихся. Они могут предоставить индивидуализированные и дифференцированные задания, а также доступ к разнообразным образовательным материалам [11, с. 211].

Основной принцип инклюзивного обучения – это принцип гибкости и индивидуализации образовательного процесса. Цифровые образовательные технологии позволяют преподавателям адаптировать обучение под потребности каждого обучающегося, предоставлять разнообразные способы оценки знаний и коммуникации, а также создавать условия для активного и интерактивного участия каждого ученика в учебном процессе. Важным аспектом стратегической функции инклюзивного обучения является обеспечение доступности цифровых технологий для всех обучающихся. В условиях цифрового расслоения общества необходимо преодолеть цифровой разрыв и обеспечить равный доступ к ИКТ. Государственные и образовательные учреждения должны предоставить необходимые ресурсы и инфраструктуру для использования цифровых технологий в образовательном процессе [9, с. 93].

Таким образом, стратегическая функция инклюзивного обучения в условиях цифровой трансформации образования заключается в создании равных возможностей для всех категорий обучающихся, поддержке индивидуализированного обучения и использовании цифровых технологий для поддержки образовательных потребностей различных групп учащихся, избегая проявления конфликтных ситуаций [12, с. 207]. В условиях цифрового расслоения общества необходимо разработать и реализовать стратегии, направленные на обеспечение доступности цифровых технологий для всех учащихся. Это может включать в себя расширение доступа к компьютерам и интернету в школах, поддержку программ обучения на домашнем компьютере и разработку специальных учебных материалов для студентов с особыми образовательными потребностями [10].

Одним из средств, которое может быть использовано для обеспечения доступности цифровых технологий является развитие инфраструктуры в сельских и отдаленных районах нашей страны. Построение высокоскоростных интернет-соединений и размещение цифрового оборудования в таких районах позволит обучающимся, проживающим в этих местах, получить доступ к образовательным ресурсам и коммуникационным платформам [6, с. 162].

Кроме того, необходимо обратить внимание на под-

готовку педагогических кадров [4, с. 15]. Преподаватели должны быть обеспечены необходимыми знаниями и навыками в области использования цифровых технологий в образовании, чтобы они могли успешно интегрировать их в учебный процесс и поддерживать инклюзивность обучения. Ключевыми компетенциями являются digital skills, цифровые навыки, которые им позволят ориентироваться в виртуальном информационном пространстве с целью саморазвития [1, с. 241].

Обучение педагогов должно включать в себя как техническую сторону использования ИКТ, так и принципы инклюзивного обучения. Финансовая поддержка также играет важную роль в обеспечении доступности цифровых технологий для всех учащихся. Государство, образовательные учреждения и другие заинтересованные стороны должны выделять средства на закупку оборудования, обновление программного обеспечения и проведение соответствующих обучающих программ [3, с. 56].

В целом, развитие инклюзивного обучения в условиях цифровой трансформации образования требует комплексного подхода, включающего не только технические аспекты, но и обучение педагогов, создание специальных образовательных материалов и обеспечение доступности цифровых технологий для всех обучающихся, что впоследствии позволит создать равные возможности для всех студентов и обеспечить их успешную адаптацию к современному информационному обществу.

Современные цифровые технологии имеют огромный потенциал для преобразования существующей системы образования. Они могут предоставить учащимся доступ к широкому спектру информационных ресурсов, помочь в развитии навыков критического мышления и проблемного решения, а также способствовать индивидуализации обучения. Однако, несмотря на все преимущества цифровых технологий, они могут стать источником неравенства в образовании. Некоторые обучающиеся могут не иметь физического доступа к необходимому оборудованию, интернету или качественным образовательным ресурсам. Это может быть связано социальными или экономическими условиями, географической удаленностью или особыми образовательными потребностями. Поэтому важно разработать стратегии, которые будут обеспечивать доступность цифровых технологий для всех обучающихся, независимо от их социального или экономического статуса [5, с. 79]. Ниже рассмотрим возможности для реализации всего вышесказанного.

Одной из таких возможностей является расширение доступа к компьютерам и интернету в образовательных организациях. Школы, колледжи и ВУЗы должны быть оснащены необходимым оборудованием, а также иметь стабильное и быстрое интернет-соединение. Это позво-

лит обучающимся использовать цифровые ресурсы в учебной деятельности и развивать необходимые навыки для работы в современном информационном обществе. Для обучающихся, которые не могут получить доступ к цифровым технологиям в образовательных организациях, необходимо предоставлять возможность использования образовательных ресурсов на домашнем компьютере. В этом случае важно предоставить им доступ к специальным программам обучения, которые они смогут использовать самостоятельно. Кроме того, нужно уделить особое внимание обучающимся с особыми образовательными потребностями. Им должны быть доступны специальные учебные материалы и программы, которые учитывают их индивидуальные потребности и помогут им успешно освоить образовательную программу.

При разработке и реализации стратегий по обеспечению доступности цифровых технологий для всех обучающихся, необходимо также учесть подготовку педагогических кадров. Преподаватели должны быть подготовлены к использованию цифровых технологий в учебном процессе и иметь навыки работы с образовательными ресурсами и программным обеспечением. Обучение учителей в этой области поможет им эффективно интегрировать цифровые технологии в учебный процесс и адаптировать его к потребностям различных категорий обучающихся.

Финансовый аспект также является важным фактором для обеспечения доступности цифровых технологий в образовании. Государственные и другие заинтересованные стороны должны выделять средства на приобретение и обновление оборудования, разработку образовательных программ и обучение учителей. Обеспечение доступности цифровых технологий требует системного подхода и совместных усилий со стороны государства, образовательных учреждений, преподавателей и других заинтересованных сторон.

Такие технологии обладают огромным потенциалом для трансформации образования. Они могут создать равные возможности для всех учащихся и обеспечить доступ к образованию высокого качества. Однако, для реализации этого потенциала необходимо разработать и реализовать стратегии, которые обеспечат доступность цифровых технологий для всех учащихся, подготовят учителей к эффективному использованию этих технологий и проведут исследования для дальнейшего совершенствования образовательного процесса.

Цифровая трансформация образования представляет собой процесс внедрения современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) во все аспекты образовательного процесса с целью улучшения качества обучения, доступности образовательных ресурсов и повышения эффективности управления об-

разовательными учреждениями. Этот процесс включает в себя использование цифровых учебных материалов, онлайн-курсов, электронных платформ для обучения и управления образовательными процессами, а также различные методы и технологии, такие как виртуальная реальность, распределенное обучение и адаптивные образовательные программы.

В контексте цифровой трансформации образования, понятие инклюзивного обучения выходит на первый план. Инклюзивное обучение означает создание образовательной среды, которая максимально адаптирована для потребностей всех учащихся, включая студентов с различными видами инвалидности, особенностями развития, культурными и языковыми особенностями, а также студентов из различных социальных и экономических групп. В инклюзивной образовательной среде каждый учащийся имеет равные возможности для получения качественного образования и развития своего потенциала. Цифровая трансформация образования создает новые возможности для реализации принципов инклюзивного обучения. Благодаря использованию разнообразных цифровых инструментов и технологий, образовательные учреждения могут предоставлять более гибкие и персонализированные образовательные программы, учитывающие индивидуальные потребности каждого учащегося. Например, цифровые учебники могут быть адаптированы для разных уровней навыков и способностей, а онлайн-курсы могут предоставлять возможность для индивидуализированного обучения с учетом темпа и стиля обучения каждого обучающегося.

Кроме того, цифровые технологии способствуют улучшению доступности образования для всех категорий обучающихся. Благодаря возможности обучения удаленно через интернет, студенты, ограниченные в своей подвижности или находящиеся в удаленных регионах, могут получать качественное образование, не выходя из дома. Это особенно важно для студентов с инвалидностью, для которых походы в обычные образовательные учреждения могут представлять значительные трудности.

Однако необходимо учитывать, что цифровая трансформация образования также может создавать новые вызовы для реализации принципов инклюзивного обучения. Неравномерный доступ к цифровым технологиям и интернету может увеличить цифровое неравенство между различными группами обучающихся. Некоторые из них могут оказаться исключенными из образовательного процесса из-за отсутствия доступа к необходимым техническим средствам или из-за недостаточной цифровой грамотности. Поэтому важно разрабатывать стратегии, направленные на снижение цифрового неравенства и обеспечение равного доступа к цифровым образовательным ресурсам для всех учащихся.

Одним из основных преимуществ цифровых образовательных технологий в контексте инклюзивного обучения является возможность создания индивидуализированных образовательных программ и материалов. С помощью адаптивных образовательных платформ и программного обеспечения, учитывающего уровень знаний, способности и потребности каждого учащегося, педагоги могут предоставлять персонализированный подход к обучению. Например, адаптивные учебные приложения могут автоматически подстраиваться под уровень сложности заданий в зависимости от успеваемости учащегося, обеспечивая оптимальный баланс между вызовом и успехом.

Цифровые образовательные технологии позволяют создавать разнообразные визуальные и аудиальные образовательные материалы, которые могут быть особенно полезны для учащихся с особыми потребностями. Например, для студентов с нарушениями зрения могут быть разработаны специальные аудиокниги или программы с синтезом речи, а для студентов с нарушениями слуха - видеуроки с субтитрами или переводом на язык жестов. Такие инструменты позволяют учащимся с различными специальными потребностями получать доступ к образовательным материалам и участвовать в образовательном процессе на равных условиях.

Виртуальная реальность (VR) и дополненная реальность (AR) предоставляют учащимся возможность погружения в интерактивные образовательные среды и симуляции, которые могут быть особенно полезны для обучения студентов с различными видами инвалидности или особенностями развития. Например, с помощью VR-приложений можно создавать виртуальные экскурсии или лабораторные работы, которые позволяют студентам с ограниченными возможностями физической подвижности исследовать различные места и явления, которые могут быть недоступны в реальной жизни.

Технологии распознавания речи и текста могут быть использованы для помощи студентам с нарушениями зрения или дислексией в доступе к учебным материалам. Например, программы оптического распознавания символов могут преобразовывать текст с учебных материалов в речь или в альтернативные форматы, такие как аудиофайлы или электронные книги с возможностью увеличения шрифта.

Цифровые системы управления обучением (LMS) и аналитика данных могут быть использованы для мониторинга прогресса учащихся и адаптации образовательного процесса под их потребности. Аналитика данных позволяет выявлять индивидуальные трудности и успехи каждого учащегося и предоставлять рекомендации для улучшения образовательного процесса. Это особенно важно для инклюзивного обучения, где каждый учащийся

может иметь уникальные потребности и способности, требующие индивидуализированного подхода.

Кроме того, существуют специализированные цифровые программы и ресурсы для обучения учителей и специалистов в области инклюзивного образования. Эти программы предоставляют информацию о лучших практиках и методах работы с учащимися с различными специальными потребностями, а также инструкции по использованию цифровых технологий для поддержки инклюзивного обучения.

В целом, цифровые технологии играют ключевую роль в обеспечении доступности и эффективности инклюзивного обучения. Они предоставляют широкий спектр инструментов и ресурсов, которые могут быть адаптированы под различные потребности учащихся с различными видами инвалидности, особенностями развития и социокультурными особенностями. Эффективное использование цифровых технологий в инклюзивном обучении требует не только наличия соответствующих технических средств, но и компетентности и педагогических навыков учителей и специалистов в области инклюзивного образования.

Внедрение цифровой трансформации образования в контекст инклюзивного обучения требует разработки и реализации стратегических подходов, которые обеспечат равные возможности для всех учащихся и улучшат качество образования. Одним из первоочередных шагов к успешной реализации инклюзивного обучения в рамках цифровой трансформации является подготовка и обучение педагогов и специалистов в области инклюзивного образования и цифровых технологий. Программы повышения квалификации и профессионального развития для учителей должны включать в себя модули по применению цифровых инструментов и ресурсов в инклюзивном обучении, методики адаптации учебных материалов и программ под различные потребности учащихся, а также стратегии работы с разнообразными группами учащихся.

Важным аспектом внедрения инклюзивного обучения в цифровую трансформацию является разработка гибких образовательных программ, которые учитывают разнообразие потребностей и особенностей учащихся. Образовательные программы должны быть способны адаптироваться под индивидуальные потребности каждого учащегося, предоставляя возможности для выбора и персонализации учебного материала, методов обучения и оценки успеваемости. Это может включать в себя использование адаптивных образовательных платформ, создание гибких расписаний и форматов обучения, а также предоставление дополнительных ресурсов и поддержки для учащихся с особыми потребностями.

Для успешной реализации инклюзивного обучения в цифровой среде необходимо обеспечить доступность цифровой инфраструктуры и образовательного контента для всех учащихся. Образовательные учреждения должны обеспечить широкий доступ к компьютерам, интернету и другим цифровым устройствам, а также разработать или адаптировать образовательные материалы и ресурсы, учитывая разнообразные потребности и специальные требования учащихся. Это включает в себя разработку цифровых учебников, онлайн-курсов, видеоматериалов и других образовательных ресурсов, которые будут доступны на различных языках, в различных форматах и с учетом различных особенностей учащихся.

Адаптивные технологии и программное обеспечение играют ключевую роль в инклюзивном обучении в условиях цифровой трансформации. Такие технологии могут автоматически адаптироваться к потребностям и способностям каждого учащегося, предоставляя персонализированный подход к обучению и поддержку в решении учебных задач. Программное обеспечение с функциями синтеза речи, распознавания речи и текста, управления озвучиванием, а также другие адаптивные инструменты могут помочь учащимся с особыми потребностями в освоении учебного материала и участии в образовательном процессе наравне с остальными учащимися.

Для успешной реализации инклюзивного обучения в условиях цифровой трансформации необходима популяризация сотрудничества и обмена опытом между образовательными учреждениями, педагогами, специалистами в области инклюзивного образования,

разработчиками цифровых технологий и другими заинтересованными сторонами. Создание сетей профессионального общения и обмена опытом позволит эффективно распространять передовые практики и инновационные подходы к инклюзивному обучению, а также совместно разрабатывать новые стратегии

Реализация инклюзивного обучения в условиях цифровой трансформации требует комплексного подхода, который включает в себя обучение педагогов, разработку гибких образовательных программ, обеспечение доступности цифровой инфраструктуры и контента, использование адаптивных технологий и программного обеспечения, а также продвижение сотрудничества и обмена опытом между образовательными учреждениями и специалистами в области инклюзивного образования.

Инклюзивное обучение, основанное на принципах равных возможностей, уважения к разнообразию и индивидуальном подходе к каждому обучающемуся, является не только моральным обязательством образовательных систем, но и ключевым фактором успешного социального и экономического развития общества в целом. Поэтому стратегическое интегрирование инклюзивного обучения в процесс цифровой трансформации образования должно оставаться приоритетной задачей для всех участников образовательного процесса и общественных институтов. Реализация этих стратегических подходов позволит создать более справедливую, инновационную и эффективную образовательную среду, способствующую развитию потенциала каждого учащегося и обеспечению благополучия общества в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алферьева-Термисикос, В.Б. Структурные компоненты digital skills в условиях цифровизации образования / В.Б. Алферьева-Термисикос // Эпоха науки. – 2023. – № 36. – С. 237-243. – DOI 10.24412/2409-3203-2023-36-237-243
2. Бочкина, Е.В. Особенности детей с задержкой психического развития (ЗПР) в период дошкольного детства / Е. В. Бочкина // Эпоха науки. – 2022. – № 32. – С. 188-194. – DOI 10.24412/2409-3203-2022-32-188-194. – EDN SAODHV.
3. Воробьева, А.Г. Социологический анализ существования проблемы профессиональной гендерной сегрегации в России / А.Г. Воробьева // Теория и практика общественного развития. – 2018. – № 8(126). – С. 56-59. – DOI 10.24158/tipor.2018.8.10. – EDN XWFBYL.
4. Илюшина, Н.Н. Субъектность будущего учителя как педагогическая ценность и психологическая основа учебного творчества / Н.Н. Илюшина // Научное исследование как фактор совершенствования современного педагогического, дошкольного и школьного образования : материалы научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов, 16-18 апр. 2009 г. / Департамент образования г. Москвы, Гос. образовательное учреждение высшего проф. образования г. Москвы «Московский гор. пед. ун-т (ГОУ ВПО МГПУ)»; [сост. и отв. ред. С.Н. Вачкова]. – Москва: ГОУ ВПО МГПУ, 2009. – С. 15-18. – EDN KBLZAY.
5. Основные аспекты инклюзивного образовательного процесса в условиях цифровой трансформации / Н.Л. Харченко, Р.А. Есипов, И.Ю. Багдасарова [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – № 9. – С. 79-84. – DOI 10.37882/2223-2982.2023.9.33. – EDN EBSYSS.
6. Петрищенко, Н.М. Игровые технологии в управлении персоналом: отличие бизнес-симуляции от деловой игры / Н.М. Петрищенко, Л.С. Шепелева // Глобальный научный потенциал. – 2019. – № 8(101). – С. 162-164. – EDN BUPQSF.
7. Разновидности коморбидных нарушений у детей с ЗПР / Е.В. Бочкина, М.М. Доронищева, Н.Н. Шатилова, Д.А. Плохих // Психология и психотехника. – 2022. – № 4. – С. 1-13. – DOI 10.7256/2454-0722.2022.4.38812. – EDN OKFMMJ.
8. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2024)

9. Харченко, Н.Л. Применение дистанционных образовательных технологий в контексте инклюзивного образования в России / Н.Л. Харченко // Педагогическая информатика. – 2019. – № 3. – С. 93-98. – EDN BBBITO.
10. Attitude to Alcohol as Predominantly Nonlinear Psychological Process / M.M. Basimov, D.V. Semenov, N.S. Varfolomeeva [et al.] // Journal of Pharmaceutical Sciences and Research. – 2018. – Vol. 10, No. 11. – P. 3001-3004. – EDN YSOMLB.
11. Morozov, A.V. Information and communication technologies in modern digital educational environment / A.V. Morozov, O.A. Kozlov // CEUR Workshop Proceedings : 2, Ekaterinburg, 25–26 ноября 2019 года. – Ekaterinburg, 2019. – P. 211-217. – EDN YSETUH.
12. 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.

© Харченко Николай Леонидович (m-rh@mail.ru), Хорохорина Галина Анатольевна (galina_rgsu@mail.ru),
Атигаев Амир Салаватович (atigayev.edu@bk.ru), Гончарова Оксана Владимировна (oksana_goncharova@mail.ru),
Белякова Анна Евгеньевна (belyakova_anechka95@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИССЛЕДОВАНИЕ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ТАЛАНТОВ В СФЕРЕ УХОДА ЗА ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА¹

INVESTIGATING THE TALENT DEVELOPMENT MODEL IN THE FIELD OF EARLY CHILDHOOD CARE

Cao Xinyue
Liu Jialing
Yu Danting
Liang Tong

Summary: In this article, the topic of the formation of a talent development model in the field of early childhood care was considered. In pedagogical psychology, all the characteristics of the educational attention of this category of children within the educational process represent a unity of a functional nature. Conclusions are drawn: the formation of a talent development model is carried out taking into account the following main criteria: an individual value criterion, which includes such basic properties of attention as selectivity and stability of attention; an operational activity criterion, which includes such basic properties of attention as the distribution and structuring of attention; an activity criterion, which includes There are such basic properties of attention as concentration and attention switching.

Keywords: talent, model, younger age, development, attention, character, age.

Цао Синьюэ

Институт педагогических наук, Хэйхэский университет
1186646169@qq.com

Лю Цзялин

учитель, шестая школа Хэйхэ
923836119@qq.com

Юй Даньтин

Преподаватель, Хэйхэский университет
442075450@qq.com

Лян Тун

Институт педагогических наук, Хэйхэский университет
3215795460@qq.com

Аннотация: В настоящей статье была рассмотрена тематика формирования модели развития талантов в сфере ухода за детьми младшего возраста. В педагогической психологии все характеристики учебного внимания данной категории детей в рамках учебного процесса представляют собой единство функционального характера. Сделаны выводы: формирование модели развития талантов осуществляется с учетом следующих основных критериев: индивидуально-ценностный критерий, который включает в себя такие основные свойства внимания, как избирательность и устойчивость внимания; операционально-деятельностный критерий, который включает в себя такие основные свойства внимания, как распределение и структурирование внимания; деятельностный критерий, который включает в себя такие основные свойства внимания, как концентрацию и переключение внимания.

Ключевые слова: талант, модель, младший возраст, развитие, внимание, характер, возраст.

Каждый возраст характеризуется:

- собственным состоянием социального развития;
- доминирующей активностью, преимущественно развитием индивидуальных мотивационных потребностей или интеллектуальных сфер;
- формированием возрастных новообразований в конце периода, которые выделяют центральные, наиболее важные для последующего развития.

Границы возраста - это кризис, переломный момент в развитии детей. В настоящей статье выбор категории детей - дети младшего возраста (далее – Дети) – произведен не случайно. Ведь дети данного возраста не только активно познают внешний мир, но и впитывают все события, происходящие вокруг них. Все это ведет к развитию талантов. Д. Б. Эльконин считает, что ребенок - это неделимая личность, активно постигающая окружающий его мир [16. С. 381]. В представлении детей взрослые - это не

только личность, но и представитель определенного социума, с социальными ролями, установками, мотивациями и стереотипами поведения, в том числе стереотипами воспитания, развития талантов. Признаками таланта являются такие особенности одарённого ребёнка, которые проявляются в его реальной деятельности и могут быть оценены на уровне наблюдения за характером его действий. К наиболее известным признакам одаренности относятся успешность усвоения учебного материала и способность к творчеству. Менее же известны такие признаки одаренности и творческих способностей, как возникновение вопросов, проблем и догадок, которые непосредственно не связаны с успешностью обучения, но, возможно, в большей степени характеризуют талантливого человека. Необходимо отметить и такой личностный фактор интеллектуального мышления одаренных детей как сомнение. Внимание таких Детей направлено на познание. Произвольное внимание Детей при орга-

¹ Источник финансирования: 2021 г. Ключевой проект университетского уровня Хэйхэского университета «Сравнительное исследование научной грамотности дошкольников в китайских и российских университетах» (JYZ202102)

низации их занятий, расширяющих их кругозор, начинает развиваться из произвольного внимания, которое обеспечивает непосредственным интересом самих Детей [1. С. 1020-1022].

В учебном пособии Т.Л. Зефирова, А.М. Купцовой и других исследователей отмечается, что произвольное внимание Детей по мере повышения их заинтересованности переходит в послепроизвольное внимание, которое для своего поддержания требует меньше сил физического и психического характера [8. С. 4-5]. С помощью учета в рамках развивающей деятельности педагогом основных закономерностей перехода внимания из одного вида в другой, а также его умения – управлять им, можно организовать наиболее эффективную развивающую деятельность для Детей [3. С. 38-43].

В научных исследованиях современных ученых отмечается, что в рамках развивающего таланты процесса активация внимания невозможна без знания основных характеристик и сущности свойств внимания, среди которых можно выделить:

- переключение;
- распределение;
- концентрацию;
- устойчивость;
- избирательность;
- объем [5. С. 231-233; 11. С. 76-80].

Рассмотрим их более подробно

1. Под переключением внимания следует понимать перемещение сосредоточенности и направленности внимания с одного исследуемого предмета к другому предмету, либо с одной деятельности познавательного характера к другой деятельности [13]. Как пишет О.В. Ерусева, выделяют несколько факторов, от которых находится в зависимости скорость переключения внимания Детей:
 - от свойств нервной системы, а также типологических индивидуальных особенностей Детей;
 - от характера деятельности с объектом познания педагога и ребенка. К примеру, если при исследовании нового явления ребенок смотрит со стороны на совершение действий педагога, то невысока переключаемость внимания. Однако, если ребенку требуется для решения ситуации решить самостоятельно определенные задачи, у него высокий уровень переключаемости внимания;
 - от особенностей исследуемого явления или предмета [4. С. 7-12].
2. И.Н. Захарова пишет, что у Детей распределение учебного внимания, прежде всего, говорит об их возможности сосредоточивать и направлять собственное внимание на несколько объектов позна-

ния, независимых друг от друга [5. 231-233].

3. В исследовании Н.Г. Макаровой отмечается, что концентрация учебного внимания Детей представляет собой их способность сохранять на исследуемом предмете сосредоточенность при наличии раздражителей внешнего и внутреннего характера [12. С. 88-92].
4. Х.Т. Умхажиева пишет, что под устойчивостью внимания следует понимать способность Детей не отклоняться от определенной ими направленности сознания и сохранять его сосредоточенность на познавательном объекте [15. С. 157-159].
5. Еще одним свойством учебного внимания как элемента развивающего процесса считается избирательность внимания. Как справедливо отмечает А.Г. Маклаков, природная ограниченность внимания, свойственная человеку, требует постоянного выделения определенных объектов со стороны субъекта, которые находятся в воспринимаемой зоне. В свою очередь, в качестве фона используются невыделенные объекты [10. С. 355]. Таким образом, выбор некоторых раздражителей из их множества считается избирательностью внимания, успешность учебного обучения Детей определяют основные параметры избирательности внимания, а именно:
 - качественные параметры, в частности, точность, которая предполагает уровень соответствия результатов выборе исходной задаче;
 - количественные параметры, в частности, скорость осуществления выбора объекта познания из множества других объектов [2. С. 438-433].
6. В исследовании Т.А. Кирдяшкиной отмечается, что под объемом внимания следует понимать объем информации, на котором сознание ребенка может быть сосредоточено, чтобы он смог данной информацией оперировать [7. С. 3]. По многочисленным данным психологических эмпирических исследований объем внимания ограничен: 6-7-ю основными элементами. Структурирование элементов происходит при их дальнейшем увеличении, данный процесс свойственен работе всех анализаторов сенсорного характера [14. С. 92-94].

Выводы

1. Таким образом, на основе выделенных свойств учебного внимания Детей, отметим, что формирование модели развития талантов осуществляется с учетом следующих основных критериев:
 - 1.1. Индивидуально-ценностный критерий, который включает в себя такие основные свойства внимания, как избирательность и устойчивость внимания.
 - 1.2. Операционально-деятельностный критерий

рий, который включает в себя такие основные свойства внимания, как распределение и структурирование внимания.

- 1.3. Деятельностный критерий, который включает в себя такие основные свойства внимания, как концентрацию и переключение внимания.
2. В педагогической психологии все характеристики учебного внимания Детей в рамках учеб-

ного процесса представляют собой единство функционального характера [9. С. 238-243]. Прежде всего, это обусловлено тем, что они проявляются единомоментно и по отдельности не могут существовать в реальности, т.е. внимание в целом – это динамическая сторона познавательных процессов, которая проявляется совместно с ними (памятью, мышлением, восприятием).

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобокулова Г.Ш. Основные положения определения развития внимания // Молодой ученый. 2016. № 9 (113). С. 1020-1022.
2. Бирина О.В. Понятие успешности обучения в современных педагогических и психологических теориях // Фундаментальные исследования. № 8. 2019. С. 438-443.
3. Гасанова Р.Р. Методы эффективного обучения в организации внимания в учебном процессе // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 1. С. 38-43.
4. Ерусева О.В. Роль внимания в развитии познавательных процессов // Научные исследования в образовании. 2009. №1. С. 7-12.
5. Захарова И.Н. Уровень развития свойств внимания (объем, устойчивость, концентрация) у младших школьников // Молодой ученый. 2019. № 28 (266). С. 231-233.
6. Захарова И.Н. Особенности свойств внимания: концентрация, устойчивость и переключаемость у младших школьников // Молодой ученый. 2018. № 49 (235). С. 272-275.
7. Кирдяшкина Т.А. - Методы исследования внимания. (Практикум по психологии); Учебное пособие. Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 1999 С. 3.
8. Купцова А.М., Зиятдинова Н.И., Зарипова Р.И., Зефирова Т.Л. Физиологические основы внимания. Развитие внимания у детей и подростков / Казань. КФУ, 2017. С. 4-5.
9. Мельников С.Л. Карнеева О.А. Психолого-педагогические условия формирования компетентности личности студента в процессе обучения в вузе // Вестник БГУ. 2014. №1. С. 238-243.
10. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2020. с. 355.
11. Макарова Н.Г. Исследование у студентов свойств внимания: устойчивость, концентрация, распределение // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. 2013. № 6. С. 76-80.
12. Макарова Н.Г. Выявление степени концентрации внимания у студентов разных специальностей: теория и практика // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. 2013. № 3. С. 88-92.
13. Малкова Т.В. Исследование индивидуальных особенностей внимания школьников. 2012. [Электронный ресурс]: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2012/08/29/issledovanie-individualnykh-osobennostey-vnimanija> (Дата обращения: 10.04.2024 г.).
14. Попова Н.Ю. Изучение взаимосвязи внимания и памяти у современных студентов высших учебных заведений // Вестник СМУС. 2017. №1 (16). С. 92-94.
15. Умхажиева Х.Т. Внимание как фактор умственной работоспособности учащихся // Молодой ученый. 2020. № 27 (317). С. 157-159.
16. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989. С. 381.

© Цао Синьюэ (1186646169@qq.com), Лю Цзялин (923836119@qq.com),
Юй Даньтин (442075450@qq.com), Лян Тун (3215795460@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНОГО РИФМОВАННОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

USE OF AUTHENTIC RHYMING MATERIAL IN FRENCH LANGUAGE LESSONS

**A. Chervony
T. Kuklina
E. Firsova**

Summary: The article deals with the role of rhymed authentic foreign text in the process of French language. The article emphasises the important psychological role of rhyme as an element of mnemotechnics for putting to memory foreign lexemes. Acoustic coding with the help of rhymed texts of poems, songs, counting rhymes, proverbs, sayings promotes faster and better remembrance and assimilation of information received as a result of auditory perception.

The use of rhyming texts of different types, of different complexity and content in foreign language classes makes it possible not only to diversify the learning process, but also to intensify it to a great extent.

Keywords: methodology, rhyme, text, remembrance, speech abilities and skills.

Червоный Александр Михайлович

Д. филол. н., профессор, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВПО «РГЭУ (РИНХ)»
skutrik@yandex.ru

Куклина Татьяна Владимировна

канд. филол. н., доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВПО «РГЭУ (РИНХ)»
kkkkkaaaaasssss@mail.ru

Фирсова Екатерина Владимировна

канд. филол. н., доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВПО «РГЭУ (РИНХ)»
tudrova.caterina@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению роли рифмованного аутентичного иностранного текста в процессе обучения французскому языку. В статье подчеркивается важная психологическая роль рифмы как элемента мнемotechnики при меморизации иностранных лексем. Акустическое кодирование с помощью рифмованных текстов стихов, песен, считалочек, пословиц, поговорок способствует более быстрому и прочному запоминанию и усвоению информации, получаемой в результате слухового восприятия.

Применение на занятиях по иностранному языку рифмованных текстов разного типа, разной сложности и содержания дает возможность не только разнообразить процесс обучения, но и в значительной степени его интенсифицировать.

Ключевые слова: методика, рифма, текст, меморизация, речевые умения и навыки.

Восприятие, семантизация, меморизация и закрепление иноязычного материала являются насущными проблемами обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе. Одним из путей преодоления этих учебно-методических трудностей является, по нашему мнению, использование рифмованного аутентичного материала на уроках иностранного языка.

Как показывает практика преподавания иностранных языков, рифмованный иноязычный материал учащимися усваивается быстрее и лучше.

«Рифма», как определяет С. Ожегов, – созвучие концов стихотворных строк [3, с. 703]. Созвучие конечных звуков, например, стихов и песен (в основе которых тоже лежат стихи, положенных на музыку), позволяет легче и быстрее запомнить не только лексемы иностранного языка, но и более сложные синтаксические конструкции, и даже фрагменты иностранного текста. «Рифма» выступает как элемент мнемotechnики, т.е. является приемом меморизации. Рифмованную информацию относят к «акустическому кодированию», которая способствует

запоминанию и усвоению информации, получаемой в результате слухового восприятия.

Рифмованный материал позволяет развивать память учащихся, что очень важно для формирования их интеллекта, и особенно важно при изучении иностранного языка. «Рифма» позволяет мозгу легче кодировать и декодировать получаемую информацию.

Следует отметить, что запоминание вещей с помощью рифмовки – это вековая традиция, которая началась с устных рассказов и мудрости, передаваемых из поколения в поколение [2].

В давние времена, особенно в народной среде, в которой письменность была часто вещью недоступной для ее представителей, предания, сказки, былины, мифы и т.д. передавались из уст в уста. Нередко сказания, былины напевались сказителями. И опорами для запоминания обширного материала как раз довольно часто становилась рифмовка текста.

Рифмованное содержание контента довольно широ-

ко используется на учебных занятиях и в настоящее время, особенно в начале изучения иноязычного материала.

Так, на занятиях довольно широко применяются французские считалочки и детские стихотворения. Безусловно, их содержание должно соответствовать программе, идти в канве изучаемого материала, этот языковой материал должен отвечать определенным программой целям обучения, при их использовании обязательно должен учитываться возраст учащихся и их уровень владения иностранным языком.

Отбор рифмованного материала производится в зависимости от этапа изучения языка. Довольно часто считалочки применяют при обучении счету на французском языке. Так дебютанты в игровой форме заучивают первые французские цифры.

I. Например,

*Une, deux, trois:
Soldat de chocolat.
Quatre, cinq, six:
Le roi n'a pas de chemise.
Sept, huit, neuf:
Tu es un gros boeuf [6].*

Рифмовка позволяет выучить французские названия дней недели.

*La Semaine
Lundi, mardi
Et mercredi
Tous ces jours
Finissent en-di
Puis jeudi
Et vendredi
Et samedi
Qui les suit.
Avec dimanche
La semaine finit
Et elle commence
Avec lundi [6].*

II. На более продвинутом этапе уместно использовать считалочки с более сложным лексико-грамматическим содержанием.

*L'as-tu vu?
L'as-tu vu, l'as-tu vu
Ce petit bonhomme, ce petit bonhomme
L'as-tu vu, l'as-tu vu?
Ce petit bonhomme au chapeau point
Il s'appelle Père Noël
Par la cheminée, par la cheminée,
Il s'appelle Père Noël
Par la cheminée, il descendra du ciel
Il apporte des joujoux,
Il en a plein sa hotte, il en a plein sa hotte,
Il apporte des joujoux,
Il en a plein sa hotte et c'est pour nous! [8].*

Использование рифмованного аутентичного материала способствует отработке и закреплению фонемного состава французского языка.

С помощью рифмованного/поэтического материала отрабатывается произношение согласных и гласных звуков французского языка, фиксируются случаи обязательного и запрещенного связывания, приобретаются навыки корректного интонирования. (Случаи *liaison* и *enchaînement* представляют для учащихся заметную трудность, поэтому прослушивание в аутентичном исполнении музыкально-поэтических произведений позволяет в значительной степени эту проблему снять).

Рифмованный материал позволяет также закрепить с учетом мобильности французского ударения синтагматически слитное произнесение слов в потоке речи (несколько слов – служебных и знаменательных образуют ударные группы и синтагмы, т.е. сливаясь, они образуют одно целое произносимое фонетическое слово, образ которого весьма нелегко распознать в потоке речи и дешифровать). На основе работы над фактическим материалом подобного рода происходит выработка корректной постановки французского ударения (всех его видов), а также языковым сознанием фиксируется и практически закрепляется ритм французской речи, и в целом её мелодика.

Помимо формирования и совершенствования произносительных навыков учащихся аутентичный музыкально-поэтический материал может использоваться в целях развития и совершенствования навыков аудирования. Прослушивание и понимание иностранных рифмованных аутентичных текстов является важнейшим инструментом в процессе формирования умений и навыков иноязычного общения. Аксиоматично суждение: не понимая о чем идет речь, общаться не представляется возможным.

Рифмовка помогает также в выработке грамматических навыков. Так, например, при изучении глаголов, которые спрягаются со вспомогательным глаголом *être* в *passé composé*, предлагается запомнить следующую рифмовку:

*Avec le verbe être
On peut mourir et naître,
Entrer, rester, venir, sortir,
Aller, tomber, monter, partir.
On peut descendre et arriver
Sans oublier de se raser
Et devenir fort en Français [1].*

Особенно важно подчеркнуть: рифмованный материал способствует развитию навыков устной иноязычной речи. Для этого используются в первую очередь пословицы и поговорки, которые довольно часто имеют рифмованную форму. Их употребление украшает речь говорящего, делает ее более естественной, аутентичной.

Например,

| | |
|---|--|
| Aide - toi, le ciel t'aidera. | L'homme propose et Dieu dispose |
| Aujourd'hui en fleurs, demain en pleurs. | Mariage prompt, regrets longs. |
| Amour et mort? Rien n'est plus fort. | Qui aime bien châtie bien. |
| Bouche de miel, cœur de fiel. | Qui n'a rien ne craint rien |
| Comparaison n'est pas raison. | Qui ne vient à l'heure, dine par cœur. |
| De tristesse et ennui, nul fruit. | Qui s'excuse s'accuse |
| Femme bonne vaut couronne | Savoir, c'est pouvoir. |
| Gracieuseté et propreté valent mieux que sale beauté. | Tendresse maternelle toujours se renouvelle. |
| Jamais chiche ne fut riche [5]. | |

Эти изречения обогащают речь учащихся, они выполняют людическую, игровую функцию языка. Кроме того, в методическом плане рифмованный материал может использоваться в качестве игры: учащиеся могут разыгрывать сценки, диалоги, исполнять песни дуэтом, хором и т.д.

III. На старшем этапе обучения используется серьезный, аутентичный поэтический материал, тексты французских песен.

Франция, как известно, знаменита и славится своей литературной и музыкальной/песенной традицией. Эта страна является одной из ведущих литературных держав, французские музыкальные произведения известны и любимы на всех континентах и их исполняют во всех уголках мира.

Писатели, поэты, литераторы, музыканты, композиторы, певцы составляют золотой интеллектуальный и культурный фонд страны.

Гордостью французской литературы помимо всемирно известных французских писателей таких как: *Мольер, Вольтер, Виктор Гюго, Жюль Верн, Александр Дюма, Стендаль, Оноре де Бальзак, Ги де Мопассан, Густав Флобер, Марсель Пруст, Эмиль Золя, Анатоль Франс, Антуан де Сент-Экзюпери, Альберт Камю, Жан-Поль Сартр* и современных писателей: *Мишель Уэльбек, Бернар Вербер, Фредерик Бегдебер, Марк Леви, Анна Гавальда* и др. являются поэты *Франсуа Вийон, Виктор Гюго, Гийом Аполлинер, Поль Элюар, Жак Превер, Поль Верлен, Шарль Бодлер, Артур Рембо, Жорж Брассенс* и др.

Франция дала миру также плеяду талантливейших композиторов и певцов. Среди наиболее известных французских композиторов можно назвать *Жоржа Бизе, Мориса Равеля, Клода Дебюсси, Гектора Берлиоза, Шарля Гуно, Жака Оффенбаха, Поля Мориа, Шарля Азнавура, Эрика Серра, Мишеля Леграна, Владимира Косма* и др.

Яркое, высоко профессиональное исполнительское

искусство демонстрировали и демонстрируют такие французские (франкоязычные) певцы и певицы, как *Эдит Пиаф, Шарль Азнавур, Мирей Матьё, Джо Дассен, Далида, Серж Генсбур, Ив Монтан, Джонни Холлидей, Патрисия Каас, Элен Сегара, Ванесса Паради, Милен Фармер, Лара Фабиан, Кристоф Маэ, Ализе Жакоте, Индила (Адила Седрая), Stromae (Поль Ван Авэр)* и др.

Французская литература и французское музыкальное искусство по праву составляют значительный пласт сокровищницы мировой культуры. На литературных и музыкальных французских произведениях воспитывались и воспитываются миллионы людей разных стран и поколений.

Мощный пласт французской музыкально-песенной культуры является потенциальным средством обучения и воспитания подрастающего поколения. Музыкально-поэтические артефакты, которыми, бесспорно, богата Франция, помимо своей первичной культурной значимости могут быть использованы и в методических целях, в том числе и в обучении языку.

В частности, стихи и песни служат прекрасным дидактическим материалом для практического овладения французским языком [4].

Так, очень любимы и служат замечательным дидактическим материалом стихи и песни *Жоржа Брассенса*.

Le discours des fleurs

*Sachant bien que même si
Je suis amoureux transi
Jamais ma main ne les cueille
De bon cœur les fleurs m'accueillent
Et m'esquivant des salons
Où l'on déblatère, où l'on
Tient des propos byzantins
J'veis faire un tour au jardin*

*Car je préfère, ma foi
En voyant ce que parfois
Ceux des hommes peuvent faire
Les discours des primevères
Des bourdes, des inepties
Les fleurs en disent aussi
Mais jamais personne en meurt
Et ça plaît à mon humeur*

*Le premier mai c'est pas gai
Je trime, a dit le muguet
Dix fois plus que d'habitude
Regrettable servitude
Muguet, sois pas chicaner
Car tu donnes du bonheur
Pas cher à tout un chacun
Brin d'muguet, tu es quelqu'un
etc. [7].*

Безусловно, организация на занятиях процесса формирования и совершенствования произносительных и аудитивных умений и навыков требует специальной методической подготовки. Это подразумевает отбор надлежащего материала с учетом указанных выше критериев, а также гармоничная интродукция музыкально-поэтического материала в образовательный контент.

Перед тем как использовать на занятиях рифмованный аутентичный материал учителю необходимо проверить знания учащихся иностранных слов. Впрочем, работающий с классом учитель достаточно хорошо осведомлен об уровне лексико-грамматической компетенции своих учеников.

Системное и грамотное использование поэтизированного материала на занятиях иностранного языка способствует более эффективной выработке произносительных, аудитивных, а также речевых умений и навыков учащихся, что в конечном итоге способствует повышению уровня их иноязычной коммуникативной компетенции.

Применение на занятиях стихов, песен, считалочек, пословиц, поговорок, т.е. рифмованных текстов разного типа, разной сложности и содержания дает возможность не только разнообразить процесс обучения иностранному языку в СОШ, но и в значительной степени его интенсифицировать.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глаголы, которые спрягаются с être. – URL: <https://francelex.ru/grammatica/ glagoly-spryagayutsya-s-etre.html> (дата обращения: 21.04.2024).
2. Доув Лори Л. Почему рифмы помогают людям что-то запомнить? – URL: https://translated.turbopages.org/proxy_ц/en-ru.ru.71ca87c4-66082be6-9f8c9bb174722d776562/https/science.howstuffworks.com/life/inside-the-mind/human-brain/why-do-rhymes-help-people-remember-things.htm (дата обращения: 21.04.2024).
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Российская АН Ин-т рус. яз., Российский фонд культуры. М.: Азъ Ltd., 1992. 955 с.
4. Смирнова М.В., Червоный А.М. Стихотворный и песенный материал как средство обучения иностранному языку // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики: Гуманитарные науки. – 2023. №.11 – С.172-175.
5. Французские поговорки с переводом и произношением. – URL: <https://frenchblogs.ru/learning/french-proverbs.html> (дата обращения: 21.04.2024).
6. Французские считалочки, загадки и скороговорки для детей. – URL: <https://francelex.ru/enfants/francuzskie-schitalochk.html> (дата обращения: 21.04.2024).
7. Brassens G. Discours de fleurs – URL: [https://www.lyrics.com/lyric/1093536/ Georges+Brassens/Discours+des+fleurs](https://www.lyrics.com/lyric/1093536/Georges+Brassens/Discours+des+fleurs) (дата обращения: 21.04.2024).
8. Paroles de comptines en francais. – URL: <http://www.petitestetes.com/comptines/paroles-de-comptines-en-francais/paroles-las-tu-vu.html> (дата обращения: 21.04.2024).

© Червоный Александр Михайлович (skutrik@yandex.ru), Куклина Татьяна Владимировна (kkkkkaaaaaasssss@mail.ru), Фирсова Екатерина Владимировна (mudrova.caterina@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА АГРАРНОГО ВУЗА

Черненкова Инна Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент, Брянский
государственный аграрный университет
innachernenkova70@gmail.com

FORMATION OF A MULTICULTURAL PERSONALITY STUDENT OF UNIVERSITY

I. Chernenkova

Summary: The article discusses the concepts of multicultural education and multicultural personality. Some organizational and pedagogical measures for the formation of a multicultural personality in an agricultural university are analyzed.

Keywords: multicultural education and multicultural personality, organizational and pedagogical events.

Аннотация: В статье рассматриваются понятия поликультурного образования и поликультурной личности. Анализируются некоторые организационные и педагогические мероприятия по формированию поликультурной личности в аграрном вузе.

Ключевые слова: поликультурное образование и поликультурная личность, организационные и педагогические мероприятия.

В современном образовании университета наблюдается увеличенное внимание к проблеме поликультурности. Согласно В.С. Безруковой, поликультурное образование ориентировано на подготовку молодого поколения к существованию в многонациональной и разнообразной обстановке. Это подразумевает способность образовательной системы отразить разнообразие культур, поддерживать культурное взаимодействие и способствовать формированию культурной толерантности.

Важной целью образования является развитие навыков коммуникации и сотрудничества с людьми различных национальностей, рас, вероисповеданий, а также формирование понимания и уважения к их уникальным культурам. Современный человек должен обладать толерантностью, терпимостью и способностью жить в гармонии с людьми другой культуры, готовыми к активному сотрудничеству. Задачами поликультурного образования являются:

- полноценное приобщение к культуре своего народа как неперемutable условие интеграции в другие культуры;
 - формирование многосторонних представлений о многообразии культур в регионе, стране, мире в целом;
 - воспитание положительного отношения к культурным различиям, способствующим прогрессу человечества;
 - формирование межкультурной компетентности студентов [1, с. 143-146].
- Поощрение включения в культурные контексты других народов для расширения горизонтов понимания.

Формирование поликультурной личности является

основной целью образования, направленного на увеличение самооценки учащихся и создание гражданского общества. Важным элементом этого процесса является содействие социальной справедливости и равенству, а также развитие автономии личности. Студентам предоставляется возможность успешного экономического развития в интегрированном, поликультурном мире, что способствует увеличению разнообразия студенческих контактов. Оценка исторических событий играет важную роль в данном процессе, а также воспитание в духе мира, терпимости и гуманного межнационального общения.

Исследования в области поликультурной личности подтверждают сложность и многогранность этого понятия. Поликультурная личность - это интегративная характеристика личности, которая включает в себя совокупность таких качеств как толерантность, эмпатия, бесконфликтность, гражданственность, гуманность, многокультурная идентичность, а так же положительную мотивацию к позитивному сотрудничеству с представителями различных культур (национальностей, рас, верований, социальных групп), эмоционально-ценностное отношение к особенностям различных культур и их представителям, систему поликультурных знаний и умений, а ее содержание представляет единство и взаимообусловленность личностного, мотивационно-ценностного, информационного, деятельностного компонентов [2].

Подход Д.М. Бибанаевой к поликультурной личности связан с формированием синтеза различных аспектов воспитания, таких как нравственность, духовность, умственность, законность, патриотизм, гражданственность, эстетика, через позитивное взаимодействие с представителями различных культур в обществе. Г. Б. Кучикова, в свою очередь, описывает поликультурную

личность как творческую, гуманистическую, билингвальную, этнотолерантную личность с выработанными ценностями, обладающую культурной компетентностью, самоидентификацией и умениями межкультурного общения в культурном многообразии, способную адаптироваться к различным культурным ценностям и создавать материальное и духовное богатство.

Личность, принимающая участие в полилоге культур, отличается открытостью и готовностью к общению с разнообразными культурными группами. Эта личность обладает умением проявлять толерантность, эмпатию и эмоциональную устойчивость в различных ситуациях. Она способна к успешному профессиональному росту в обществе, где ценится культурное разнообразие. Поликультурная личность активно стремится к самоопределению и развитию поликультурных компетенций.

Для достижения главной цели высшая школа должна разрабатывать специальные мероприятия, которые будут способствовать формированию личности, способной к успешному межэтническому взаимодействию. Эти мероприятия должны учитывать сохранение собственной этнической идентичности, а также стремление к взаимопониманию с представителями других этнокультур. Они должны способствовать уважению иноэтнических общностей, а также умению жить в гармонии и согласии с людьми различных национальностей. Для достижения этой цели необходимо провести анализ и уточнение различных педагогических и организационных концепций в рамках нашего исследования.

Организационные мероприятия оказывают воздействие на формирование среды, где происходит феномен, и определяют другие явления. Сущность педагогических мероприятий включает в себя управление, планирование, организацию, координацию, регулирование и контроль образовательного процесса. Педагогические мероприятия могут включать в себя различные методы педагогического воздействия и материально-пространственную среду.

Концепция обучения и воспитания, описанная Андреевым В.И., включает в себя множество методов, приемов и организационных форм, которые составляют комплексные меры. Беликов В.А. определяет педагогические условия как совокупность возможностей, которые направлены на достижение поставленных задач в педагогике.

Для развития личности важным является процесс педагогических мероприятий, который объединяет внешние факторы и внутренние сущности и явления. Однако, для нашего исследования мы решили объединить и уточнить эти понятия. Таким образом, организационно-педагогические мероприятия представляют собой ком-

поненты педагогической системы (содержание, методы, приемы, организационные формы и педагогическое взаимодействие), которые используются для управления, планирования, организации, координации, регулирования и контроля процесса формирования поликультурной личности.

Исследования ученых и опыт работы в аграрном вузе с разнообразными студентами позволили выявить ряд мероприятий, способствующих формированию поликультурной личности в образовательном процессе. Мы считаем, что ключевыми мероприятиями являются ориентация на поликультурность образования, равноправие всех этнических и социальных групп, а также отказ от дискриминации по признакам национальности, религии, пола или возраста.

Формирование содержания учебных дисциплин социально-гуманитарного блока с учетом принципа поликультурности является важной задачей, основанной на гуманистической идее равенства культур. Не существует лучших или худших культур, каждая культура имеет свои уникальные особенности и ценности, и их значимость определяется индивидуально. Поликультурность способствует разнообразию общества, ускоряет адаптацию людей к изменяющимся условиям существования и помогает им формировать более широкое видение мира. Этнические культуры являются общим богатством всех людей и должны рассматриваться с уважением и пониманием [4].

Для развития межкультурного диалога, коммуникации и сотрудничества можно использовать различные методы и формы обучения. Например, активные и интерактивные методы, такие как дискуссии, ролевые игры, драматизирование и презентации. Одним из примеров таких методов является выступление с докладом перед аудиторией. Это помогает развивать ораторские навыки, умение выступать перед публикой и удерживать ее внимание. Кроме того, такие занятия способствуют совершенствованию навыков владения русским языком у студентов-иностранцев. Также важным приемом является сравнительно-сопоставительная характеристика культур или их элементов, подкрепленная конкретными примерами, подготовленными носителями соответствующей культуры. Это помогает более ярко воспринимать и качественно усваивать информацию.

Высокий уровень сформированности поликультурной компетентности достигается через организованный процесс поликультурного воспитания. Интеграция образовательно-теоретической и воспитательно-практической деятельности способствует формированию качеств поликультурной личности. Целью личностно ориентированного взаимодействия в поликультурном образовательном процессе является создание благоприятного морально-психологического климата для

развития поликультурной личности. Взаимодействие субъектов - преподавателя и студентов - основано на сотрудничестве и сотворчестве.

Исходя из всего изложенного, можно заключить, что

достижение поликультурности у студентов аграрного вуза возможно только при условии реализации всех организационно-педагогических мероприятий. Это способствует их готовности к эффективному взаимодействию, межкультурному диалогу и сотрудничеству.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акатьева И.С., Неустроева С.Е. Формирование межкультурной компетентности студентов как фактор оптимизации регионального внешнего позиционирования / И.С. Акатьева // Научное и кадровое обеспечение АПК для продовольственного импортозамещения: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Министерство сельского хозяйства Российской Федерации, ФГБОУ ВПО «Ижевская государственная сельскохозяйственная академия», 2016.
2. Сыродеева, А.А. Поликультурное образование / А.А. Сыродеева. -М.: МИРОС, 2001.
3. Черненкова И.И. Поликультурное воспитание студентов аграрного вуза/ И.И. Черненкова // Актуальные вопросы экономики и агробизнеса: сборник статей IX Международной научно-практической конференции. В 4ч. Ч.4. – Брянск: Изд-во Брянский, 2018. – 450 с.

© Черненкова Инна Ивановна (innachernenkova70@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ В ВУЗЕ

Яковлева Елена Владимировна

Доктор педагогических наук, профессор, Нижнекамский химико-технологический институт (филиал) ФГБОУ ВО Казанский национальный исследовательский технологический университет (г. Нижнекамск)
YakovlevaEV@inbox.ru

IMPROVING THE METHODOLOGICAL SYSTEM OF TEACHING PHYSICS AT UNIVERSITY

E. Yakovleva

Summary: The article emphasizes that there aren't enough opportunities that enable consistency of teaching physics in the system of general and professional education. It is emphasized that despite reducing contact hours of Physics at universities teachers should necessarily use a systematic approach when presenting material aimed at developing fundamental knowledge in the discipline and students' holistic worldview. The separate components of the methodical system of teaching Physics at the university and the ways of its improvement in modern conditions are considered. It is proposed that the optimal combination of methods with forms of classes, the given level of students' knowledge in the discipline as well as their age differences should be taken into account. A comprehensive application of active and interactive forms of learning is recommended when combining traditional learning technologies with new ones. A number of principles of the methodical system for teaching Physics are formulated which should be followed during the educational process at the university.

Keywords: teaching Physics at university, teaching methods, form of classes, higher professional education.

Аннотация: В статье отмечается недостаточное использование резервов, заключенных в преемственности обучения физике в структуре общего и профессионального образования. Подчеркивается, что несмотря на тенденцию сокращения аудиторных часов по физике в вузе важнейшей задачей преподавателей является использование системного подхода при изложении материала, направленного на формирование фундаментальных знаний по дисциплине и целостного мировоззрения. Рассматриваются отдельные компоненты методической системы обучения физике в вузе и пути их совершенствования в современных условиях. Предлагается учитывать оптимальное сочетание методов с формами занятий, имеющимся уровнем базовых знаний у обучающихся по дисциплине и их возрастными особенностями. Рекомендуется комплексное применение активных и интерактивных форм обучения при комбинировании традиционных технологий обучения с новыми. Сформулированы ряд положений методической системы работы преподавателя физики, которыми следует руководствоваться при организации учебного процесса в вузе.

Ключевые слова: обучение физике в вузе, методы обучения, форма занятий, высшее профессиональное образование.

В настоящее время согласно новой стратегии цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования [1] важное место отводится улучшению подготовки будущих высококвалифицированных специалистов, миссия которых – ускорение научно-технического прогресса за счёт интеграции цифровых технологий [2] в области науки и современного производства. По мнению ряда преподавателей высшей школы, наблюдается постепенный переход от проектного подхода в обучении к экспертно-ориентированному, определяющему практический характер новых формируемых компетенций базе фундаментальной, академической подготовки [3]. Данная стратегия раскрывает различные аспекты её реализации преимущественно посредством цифрового образования. При этом подчеркивается, что использование инновационных информационных технологий значительно расширяет возможности образовательного процесса. Однако, мы считаем, что основные пути повышения эффективности обучения в вузе связаны с правильной практической реализацией преподавателем неиспользованных резервов, заключенных в преемственности обучения в структуре общего и профессионального образования, совершенствовании методической системы обучения, в том числе, в преподавании физики.

В.В. Лаптев в работе, посвященной преемственности обучения в педагогическом вузе [4], приводит утверждение Л.А. Ларченкова о том, что «важнейшим условием образовательной преемственности является общность методологии в познании и в практической деятельности в условиях школы и вуза» [5]. Н.А. Ефремова, раскрывая ключевые проблемы обучения физике в вузе, пишет о необходимости дифференциации учебного процесса отмечая недостаточную подготовку будущих первокурсников к самостоятельной работе и низкий уровень базовых знаний школьников по физике [6]. С точки зрения сложившихся ценностей и целей образования в реальном процессе обучения физике преемственность уровней образования невозможна вне совершенствования методической системы среднего и высшего профессионального образования, органически взаимосвязанных соответствующими содержанием, формами, методами и результатами обучения с основным и средним общим образованием.

Заметим, что основное содержание курса общей физики в техническом вузе за последние десятилетия практически не претерпело значительных изменений. Оно строится на основе фундаментальных теоретических положений и идей физики: механики; молекулярной

физики и термодинамики; электричества и электромагнетизма; колебаний и волн; геометрической и волновой оптики; квантовой теории физики; физики атомного ядра и элементарных частиц. Весь программный материал представляется в виде отдельных разделов, включающих ряд тем, в которых прослеживается логическая взаимосвязь между физическими явлениями. Отбор содержания учебного материала, в который входят вопросы прикладной физики, зависит от направления и профиля подготовки бакалавра. Перечень включаемых вопросов и лабораторных работ определяется целями обучения, но ограничен количеством часов, отводимых в вузе для проведения аудиторных занятий. В последние годы наблюдается тенденция к значительному увеличению часов для самостоятельной работы студентов и сокращению аудиторных. Это выражается в том, что в некоторых вузах при составлении учебных планов и без того ограниченный объём учебной дисциплины «Физика» (всего 360 учебных часов) по очной форме обучения отводят всего 108 часов на проведение аудиторных занятий включая в них все виды занятий: лекционные, лабораторные и практические. При этом совершенно забывая о том, что физическая наука является не только фундаментальной базой для целого ряда современных технологий, но и несет в себе огромный мировоззренческий потенциал. Специалист даже среднего звена может считаться образованным лишь при условии, что у него имеются навыки научно-логического мышления и определенные представления об общих законах развития науки, техники и технологий. Поэтому при любом количестве часов важнейшей задачей преподавателей физики в вузе является использование системного подхода при изложении материала, чтобы у студентов было сформировано не только общее представление о дисциплине, но и целостное мировоззрение. Как этого достичь? Очевидно, необходимо соблюдать с одной стороны преемственность изучения отдельных разделов физики на разных уровнях образования, а с другой, совершенствовать методы, формы и средства обучения.

Для повышения эффективности методов важно учитывать их взаимосвязь с целями и содержанием обучения. Содержание курса физики в системе общего образования предопределяет использование двух групп методов: информационно-репродуктивных и проблемно-продуктивных. Первая из них включает деятельность преподавателя, который обобщает учебную информацию в словесно-наглядной или практической форме. При этом деятельность учащихся направлена на воспроизведение учебной информации. Вторая группа предполагает создание проблемных ситуаций, которые могут быть решены обучающимися на основе имеющихся знаний или жизненного опыта, иначе возникает необходимость поиска новых знаний или способа деятельности, требующего немалых временных затрат. Педагогический эффект может наблюдаться лишь при условии оптималь-

ного сочетания преподавателем этих групп методов.

Совершенствование репродуктивных методов возможно за счет группировки материала вокруг основных законов или явлений, а также за счет создания опорных конспектов и изображения логико-смысловых связей. Совершенствование продуктивных методов может осуществляться при проблемном обучении. На занятии в зависимости от соотношения между новыми знаниями и опорными выбираются частные методы. Чем прочнее связь опорных элементов знаний с новым учебным материалом, тем больше возможностей имеется у преподавателя для организации управляемой самостоятельной работы обучающихся. Мы считаем, что форма самостоятельной работы зависит не только от логики изложения нового материала, но и от поставленных дидактических задач, решаемых на данном этапе занятия [7]. Так, при индуктивном изложении или выведении новых знаний для организации самостоятельной работы обучающихся эффективно использование групповой формы, при дедуктивном обучении лучше применение фронтальной работы, а при выполнении дифференцированных по уровню сложности заданий – индивидуальной.

Преподаватели, учитывающие не только возрастные особенности учащихся, но и объём их учебной нагрузки, стремящиеся разнообразить формы проведения занятий, создать условия для доброжелательного общения в ходе дискуссии и взаимопомощи, как правило, добиваются более высоких учебных результатов обучающихся.

Поэтому наряду с занятиями в традиционной форме все чаще проводятся занятия в интерактивной форме, в форме деловых игр, обобщающих лекций и конференций, что позволяет разнообразить сам процесс обучения путем вовлечения слушателей в активную познавательную деятельность. В этих условиях у обучающихся имеется возможность обсудить в группе полученные результаты лабораторной или практической работы, обратиться за консультацией к своим одноклассникам, лаборанту или преподавателю, воспользоваться информацией из справочника или учебной литературы. При этом каждый обучающийся работает в подходящем для него темпе, а преподаватель, осуществляя дифференцированный подход, управляет самим процессом обучения: помогая тем, кто обратился за консультацией и предлагая дополнительные творческие задания для тех, кто успешно справился с предыдущими.

В системе профессионального образования из-за возможности компактного изложения учебного курса используется преимущественно лекционно-семинарская форма проведения занятий. Для обеспечения формирования научного мышления и мировоззрения обучающихся, преподавателю целесообразно использовать рассуждения и элементы проблемного изложения

материала, по возможности осуществляя демонстрацию презентаций, опытов или видео материалов. Применяя исследовательский метод можно повлечь студентов в активное обсуждение учебного материала с последующими выводами.

Эффективной формой для закрепления знаний являются практические занятия. Они позволяют не только обобщить теоретические знания по данной теме, которые в некоторой степени уже знакомы студентам, но и сформировать навык решения физических задач, а обсуждение полученных результатов активизирует мыслительную деятельность студентов, придавая ей проблемный характер. Важной задачей преподавателя является вовлечение к обсуждению всех обучающихся. Во время таких занятий преподавателю необходимо мысленно анализировать ход рассуждений обучающихся, своевременно обнаруживая ошибки, неточности в применении физических законов или отдельных понятий, чтобы вместе их исправить. Очень важно с учетом уровня знаний и индивидуальных особенностей участников практических занятий дать им краткий, но точный анализ всех предложенных для решения заданий.

Поиск рациональной организации изучения материала позволяет выявить скрытые резервы в самой методике обучения на основе концентрированного изложения на лекции лишь ведущих идей и понятий темы или взаимосвязи между ними с привлечением различных дидактических материалов. Мы считаем, что важен любой метод обучения и репродуктивный метод, ориентированный на память, и исследовательский, требующий умения выполнять мыслительные операции при поисковой деятельности. Нельзя выделить какой-то один универсальный метод, каждый из них имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Поэтому целесообразно учитывать оптимальное сочетание методов с формами занятий, а также с имеющимся уровнем базовых знаний у обучающихся по дисциплине и их возрастными особенностями.

Еще хотелось бы остановиться на необходимости согласования методической системы обучения физике с внедрением элементов информационных технологий обучения. Использование компьютеров и элементов дистанционного обучения позволяет не только графически представлять полученные экспериментальные данные, но и сокращать учебное время при обработке результатов измерений на лабораторных занятиях и прохождении тестового контроля знаний. Кроме того, появляется возможность моделировать физические явления и процессы. Конечно, всестороннее использование компьютерных технологий при обучении физике не должно сводиться только к насыщению учебных занятий обучающими программами. Необходим глубокий анализ возможностей применения информационных техноло-

гий в соответствии с целями и содержанием, методами и формами процесса обучения физике. Новая методическая система обучения должна ориентироваться на сбалансированное использование традиционных и новых методов обучения с учетом посильности обучения каждого обучающегося и получаемых результатов.

Сказанное выше позволяет нам определить некоторые пути совершенствования методической системы обучения физике в профессиональном образовании:

1. приведение содержания дисциплины в соответствие с базовыми фундаментальными законами и положениями науки физики; с новой структурой учебных планов; познавательными возможностями обучающихся; лимитом учебного времени, отводимого на изучение дисциплины;
2. разработка и экспериментальная проверка новых методических идей на основе педагогического опыта, педагогической психологии и последних достижений в области информатизации образования и информационных технологий обучения;
3. принятие идеи оптимального выбора методов и форм обучения с учетом содержания программного материала, особенностей обучающихся и личности самого преподавателя;
4. планирование результатов обучения на основе анализа целей обучения, принципов реализации технологий обучения и системы контроля;
5. использование возможностей современных средств обучения (компьютер, сканер, интерактивная доска и др.) и информационных технологий в соответствии с поставленными целями, содержанием, методами и формами обучения физике.

Практическая реализация этих путей в свою очередь требует соответствующей корректировки методической системы работы преподавателя:

1. планирование изучения отдельных разделов и тем курса физики, предусматривающее обеспечение решения задач по развитию, образованию и воспитанию обучающихся, логической последовательности изучения материала и раскрытие ведущих понятий темы, раздела, курса;
2. определение целей учебных занятий; отбор содержания материала для их реализации; методических и технических средств обеспечивающих практическую направленность и научность; сочетание иерархичности структуры учебного курса на электронных носителях с его веб-дизайном;
3. определение источников литературы и пакетов прикладных программ, видеоматериалов, банков тестовых заданий для организации управляемой самостоятельной работы обучающихся, направленной на глубинную переработку учебной информации;
4. повышение информационной емкости содержа-

ния учебных занятий и использование интерактивных форм обучения при приоритетной роли познавательной деятельности студентов (а) проблемные лекции; б) конференции; в) составление опорных конспектов и презентационных материалов обеспечивающих систематизацию знаний; г) использование информационного тезауруса для упорядочения понятийной базы изучаемой дисциплины; д) обеспечение рационального сочетания групповой частично-поисковой деятельности при выполнении лабораторных работ и виртуальных экспериментальных заданий и др.), направленных на формирование глубоких знаний и научного мировоззрения;

5. обеспечение дифференцированного подхода в обучении и создание условий для индивидуального выполнения проблемных заданий исследовательского характера при реализации личност-

но-ориентированного подхода;

- б. стимулирование работы студентов с веб-ресурсами и выполнение на этой базе аналитических обзоров с целью расширения полученной в курсе физики базы знаний.

Конечно, представленные нами компоненты методической системы не означают строгой регламентации работы преподавателя и не могут ограничивать его творческий подход к обучению физике. Следует отметить, что в реальном учебном процессе решающая роль принадлежит личности преподавателя, его глубоким научным познаниям и убеждениям. Без этого никакая методическая система обучения не может быть эффективной. Мы убеждены, что важнейшая роль в повышении эффективности учебных занятий всегда принадлежала и будет принадлежать только творчески работающему преподавателю.

ЛИТЕРАТУРА

1. Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования» (утв. Минобрнауки России 29.12.2022 г.) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://spa.msu.ru/wp-content/uploads/12.pdf> (дата обращения 15.02.2024 г.)
2. Dreher R. New concept of engineering education for sus-tainable development of society / R. Dreher, V.V. Kondratyev, U.A. Kazakova, M.N. Kuznetsova // *Advances in Intelligent Systems and Computing*. – 2021. – Т.1329. – Рр. 819-831
3. Богоудинова Р.З. Профессиональная подготовка специалистов к новым технологическим условиям / Р.З. Богоудинова, У.А. Казакова // *Бизнес. Образование. Право*. – 2022. – № 4 (61). – С. 371-375.
4. Лаптев В.В. Преемственность уровневого образования в области физики в педагогическом вузе / В.В. Лаптев, Л.А. Ларченкова [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/preemstvennost-urovnevogo-obrazovaniya-v-oblasti-fiziki-v-pedagogicheskom-vuze> (дата обращения 20.02.2024 г.)
5. Ларченкова Л.А. Физические задачи как средство достижения целей физического образования в средней школе: Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – 159 с.
6. Ефремова Н.А. О некоторых проблемах обучения физике в вузе / Н.А. Ефремова, В.Ф. Рудковская, Е.С. Витюк // *Современные наукоемкие технологии*. – 2016. – № 8-1. – С. 116-120.
7. Кондратьев В.В. О формировании логической культуры студентов младших курсов вузов в процессе преподавания физики / В.В. Кондратьев, Е.В. Яковлева // *Казанская наука*. – 2013. – № 3. – С. 16-20.

© Яковлева Елена Владимировна (YakovlevaEV@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ВОДА» В АРАБСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Алиева Самая Азеровна

к.ф.н., доцент, Дагестанский государственный
университет (г. Махачкала)
samaya.aliyeva.00@mail.ru

Магомедова Амина Шамилевна

Дагестанский государственный университет
(г. Махачкала)
ami2704mag@mail.ru

REPRESENTATION OF THE CONCEPT OF "WATER" IN ARABIC AND RUSSIAN

**S. Aliyeva
A. Magomedova**

Summary: The article is devoted to the study of the ethnocultural specifics of the universal concept "water". Lexemes, phraseological units and proverbs are representatives of the concept "water" in the Arabic and Russian language pictures of the world. The content of the concept "water" in both linguistic cultures is not limited to the meanings displayed in lexicographic sources. The concept "water" in the Russian linguistic picture of the world reveals a large associative series. For Arabs, for a number of reasons, water appears to be a sacred concept.

Keywords: concept, water, phraseological units, proverbs, picture of the world.

Аннотация: Статья посвящена исследованию этнокультурной специфики универсального концепта «вода». Репрезентантами концепта «вода» в арабской и русской языковых картинах мира выступают лексемы, фразеологизмы и паремии. Содержание концепта «вода» в обеих лингвокультурах не ограничивается значениями, отображенными в лексикографических источниках. Концепт «вода» в русской языковой картине мира обнаруживает большой ассоциативный ряд. Вода для арабов в силу ряда причин предстает сакральным концептом.

Ключевые слова: концепт, вода, фразеологизмы, паремии, картина мира.

Окружающий человека мир преломляется в языке сквозь призму национального языкового сознания. Ценностная картина мира содержит определенную систему морально-этических ценностей и норм, поведенческих правил, систему табу и запретов. Ценностную картину мира в языке можно реконструировать по различным оценочным суждениям, моральному кодексу, типичным для данной лингвокультуры фольклорным и литературным сюжетам. Это информация, заключающая в себе ценностное, оценочное отношение носителя речи к действительности.

В национальных языковых картинах мира существуют концепты, которые можно отнести к фундаментальным, или универсальным. Одним из таких концептов является концепт «вода», так как знания о ней представлены в концептуальных картинах мира всех языков.

Цель данной статьи – выявить этнокультурную специфику концепта «вода» в арабском и русском языках.

Источником фактического материала послужили арабские [1], [2] и русские фразеологические словари [3], двуязычные словари русского и арабского языков [4], [5], сборники пословиц и поговорок [6], [7], [8] а также произведения художественной литературы.

Вода, согласно этимологическим словарям [9, с. 159], – общеславянское слово индоевропейской природы. Его употребление зафиксировано в русском языке

с одиннадцатого века. Слово образовано от той же общеславянской основы (славянский корень *вод-*), что и слово «ведро», «выдра». В других языках встречаются похожие по значению и написанию слова: литовском – *vanduo*, готском – *wato*, древнеиндийском – *uda*, английском – *water*, латинском – *unda* и др.

Тематическая группа *вода* в арабском языке также обширна. Она включает разные лексемы в той или иной степени выражающие концепцию *воды*. Доминантой будет выступать существительное *вода ماء*.

Также в тематическую группу входят следующие лексемы:

الرطوبة – влага: الرطوبة غارقة في الأرض «влага пропитала землю»;

السائل – жидкость: ملء الخزان مع السائل «наполнить жидкостью резервуар»;

في الصيف – море: في الصيف ، تحتاج بالتأكيد للذهاب إلى البحر «летом обязательно надо поехать к морю»;

تدفق النهر عبر القرية ، وقسمها إلى قسمين – река: تدفق النهر عبر القرية ، وقسمها إلى قسمين «река протекала через село, разделяя его на 2 части»;

المحيط – океан: المحيط الهادئ «Тихий океан»;

بحيرة – озеро: بحيرة جبلية «горное озеро»;

كنا نبحث عن مياه الشرب – питьевая вода: كنا نبحث عن مياه الشرب

«мы искали питьевую воду»;

من الياثس البحث عن ربيع في الصحراء –الربيع
«безнадежно искать родник в пустыне»;

حفرة – колодец: البئر المجفف «пересохший колодец»;

الشلال – водопад: رأى الشلال لأول مرة «он впервые увидел водопад»;

المطر – дождь: لم تمطر منذ شهور «дождя не было уже несколько месяцев»;

Особый интерес представляют этноспецифические слова, связанные с рассматриваемым концептом. Это преимущественно лексемы, репрезентирующие религиозный код культуры. Так, в арабском языке есть название особой должности, которая заключается в снабжении паломников водой – الحاج سقاية, на русский язык она буквально переводится как «поение хаджа».

غسل – арабское слово, которое можно объяснить как «обмывание, мытье»; в религиозной терминологии используется в значении полного очищения тела путем ритуального омовения. В отличие от неполного омовения, غسل подразумевает не только мытье лица, рук и ног, но и всего тела غسل и проводится в тех случаях, когда выполнение малого омовения недостаточно для очищения тела (после различных осквернений, тяжелой болезни, трудной дороги);

وضوء – арабский термин, означающий ритуальное омовение, которое является необходимым условием для совершения молитвы, прикосновения к Корану и желательного при выполнении других видов поклонения [10].

В арабской языковой картине мира, как и в русской через «водную» метафору актуализируется концепт времени:

الوقت كالبحر إن لم تسر فيه بسفينة مصنوعة من العلم ودقة
وحسن صنعه فلا تظن أنك سوف تمشي على الماء مثل أكاذيب
الاساطير ولا تلومن الا نفسك

«Время как море. Если вы не путешествуете по нему на корабле, построенном на науке, точности и аккуратности, не думайте, что вы будете ходить по воде, как передается в легендах, а не вините никого, кроме себя».

В поэтических текстах тема воды может быть использована для создания образов, например, поздней осени, как в лирике известного арабского поэта Юсуфа Гасуба:

ينثر الخريف أوراقه على الأرض الرطبة
وسقطوا كما لو كانت الدموع تتساقط

«Осень разбросала свои листья на влажную землю, И падали они [листья] так, словно падали слезы».

Любопытно, что и в русском, и арабском языках для создания образа финансово успешного человека используются зооморфные образы, связанные с водной стихией: акула бизнеса и الحوت «кит».

Надо отметить особую фразео- и паремиобразовательную активность концепта «вода» как в рассматриваемых лингвокультурах, так и в большинстве остальных. Это связано с тем, что человечество издревле верило в созидательную силу природных стихий, рассматривало их как источник жизненной энергии, без которых невозможно формирование культурного концепта. Интересно, что за каждой из четырех стихий в людском сознании закрепилось определенное восприятие и интерпретация окружающего мира:

- Вода – Время;
- Земля – Материя;
- Воздух – Пространство;
- Огонь – это Дух.

Согласно мифологической картине мира – на данных четырех первоэлементах и держится наш мир. Обращает внимание, что именно вода открывает ряд стихий и называется первой. Из воды рождаются остальные стихии. Каждая из стихий персонифицировалась мифологическим сознанием и служила объектом поклонения, была источником силы, она могла покровительствовать людям или, напротив, была способна карать. Фольклорная картина мира славян населена различными водными существами и божествами – это водяной, русалка, моряна. Им посвящались праздники.

В мифологии многих этносов плавание, путешествие по воде на корабле связывалось с пересечением границ жизни и смерти. У древних славян был обычай погребать умерших в лодках, ладьях, которые спускались на воду и отпускались по течению. Так, согласно дохристианским представлениям, осуществлялся переход в царство мертвых. Языческие славяне верили в Божество смерти – *Навь*. В древнерусском языке так называли и покойников – *навь, нав, навье*, что было связано с культом умерших предков. Им приписывались способности не только помогать и оберегать живых, но и убивать. В «Повести временных лет» именно *мертвецы-навье* вызвали эпидемию чумы в Полоцке.

В современном русском языке слово *навь* уже стало архаизмом, который можно встретить только в литера-

туре:

Как известно из былин и сказок, на реке Смородине должен быть Калинов мост, по которому из Нави (с того света) в Явь проникала всяческая огнедышащая многоголовая нечисть, а обратно — из Яви в **Навь** — отправлялись души умерших, а также богатыри и полубоги для выяснения отношений с жителями подземного царства (А.А. Алексеев. Эльбрус и его отроги).

Так как всякая тяжкая болезнь родня смерти, то нельзя ли неведя, невьё объяснить нашим древним словом *навий*, **навь**, *навье*, то есть мертвец, смерть, гроб, ад? (Ф. И. Буслаев. Эпическая поэзия).

Даже после принятия христианства, еще долго восточные славяне праздновали *Навий день* – день поминовения мертвых. Согласно древним мифологическим представлениям, именно вода, водный путь связывался с дорогой в потусторонний мир.

В славянском фольклоре были и другие мифологические существа, связанные со смертью и водой – это *навки* или *мавки* – девочки, умершие некрещеными и превратившиеся в русалок.

Многое из мифологии нашло отражение во фразеологических и паремиологических единицах рассматриваемых языков. Древние архетипы культуры нашли отображение в фольклорных текстах – образы *живой и мертвой воды*, которые представлены в виде бинарной оппозиции. Их существование взаимно обусловлено и взаимосвязано. Согласно мифологической картине мира, порядок поддерживается, пока живая и мертвая вода разведены по разные стороны жизни, но если они смешаются, и различия между ними стираются, то это приводит к неотвратимой беде. Фраземы *живая вода* и *мертвая вода* активно используются в русскоязычных художественных и публицистических текстах:

Живая вода, что хлынула поверх льда и вынесла из тьмы Толю, сбежала, исчезла, вновь отодвинулся тот мир, который на миг, сбив оковы, сам хотел стать действительностью, мир, созданный отчаянием матери (Василий Гроссман. Жизнь и судьба).

«Среди новой лжи нам так необходима **живая вода**, чистота цвета, непестицидная искренность, нужна зеленая, чуть было не оговорился, «революция». (И. Н. Вирабов. Андрей Вознесенский).

Тени все прыгали и прыгали по лицу покойницы, и то, что она лежала совершенно спокойно и прямо, будто действительно заснула или притворилась, что он видел ее ровные крепкие зубы, а в особенности то, что глаза были открыты и стояла в них темно-молочная

смертная муть, та белая **мертвая вода**, которую Нейман всегда подмечал в глазах покойников, — все это заставляло его вздрогнуть как-то по-особому. (Ю.О. Домбровский. Факультет ненужных вещей).

Интересно рассмотреть этимологию отдельных фразеологизмов и паремий с компонентом *вода*. Так, фразеологизм – *вывести на чистую воду*, который означает «разоблачить кого-либо, выяснить его истинные намерения», как полагают исследователи, транслирует бытовавший когда-то обряд *Божьего суда*, когда обвиняемого толкали в чистую воду, если он всплывал – это значило, что вода его не приняла, и трактовалось, как подтверждение вины подозреваемого. Если же несчастный тонул, то его посмертно оправдывали. Есть и другая точка зрения, в основу которой также положен проводимый обряд. Смысл выражения указывал на особые способности – вызвать на поверхности воды образ предполагаемого злоумышленника, мошенника [11, с. 28-29].

В русском языке есть фразеологические единицы с компонентом *вода*, имеющие отрицательную коннотацию: *Лить воду* – много и бессодержательно говорить. В Словаре отфразеологической лексики есть композит *водотолчение*, которое обозначает то же самое, что и фразеологизм *Толочь воду в ступе* [12, с. 76].

Лингвокультурологический интерес представляет выражение *много воды утекло*, которое означает, что это было давно и с тех пор прошло много времени. В.И. Мокиенко в своей работе «Загадки русской фразеологии» дает следующее объяснение появлению устойчивого выражения. Происхождение фразеологического оборота связано с водяными часами, которые применялись в древности наряду с солнечными. Они назывались *клепсидры*. В этих часах вода находилась в некоем сосуде, из которого она вытекала, при этом «поплавок опускался и тянул за собой на веревочке стрелку, которая отмеряла часы в точном соответствии с «водяными порциями», заданными хронологической программой» [11, с. 40]. И в основу русской поговорки: *В русский час много воды утечет* лег описанный древний способ измерения времени на количестве вытекающей воды.

Концепт «вода» во фразеологических и паремиологических единицах русского языка актуализирует разные ситуации и состояния, например:

ощущение уверенности передается фразеологизмом *как рыба в воде*:

Лёня везде себя чувствовал **как рыба в воде**, он знал, как свои пять пальцев расположение курортного зала (Дина Гаврилова. Бабье счастье);

ощущение печали и грусти – как в воду опущенный: «Настроения» заключались в том, что парень ходит грустный, скучный, **как в воду опущенный**, все ему кажется мелким, ничтожным, неинтересным (Анатолий

Рыбаков. Бронзовая птица);

состояние, когда человеку все нипочем (как правило, говорится с неодобрением) – как с гуся вода:

Да с нее **как с гуся вода**, тронутая, да и только, побрянят-побрянят да и накормят — куда ее денешь? (Виктор Астафьев. Прокляты и убиты).

В русской и арабской языковых картинах мира вода является многозначным словом, обнаруживающим широкие ассоциативные ряды и представленным многочисленными репрезентантами. Содержание концепта вода при этом не ограничивается значениями, отображенными в словарных описаниях. При описании понятия учитывались и анализировались и этнокультурные коннотации и метафорические значения. В обеих лингвокультурах *вода* представлена как источник жизни планеты и основа для человеческого существования, но каждое этноязыковое сообщество сформировало свои представления о водной стихии, наделило эти представления этноспецифическими культурными подтекстами и

символическими значениями.

В рассматриваемых языках концепт «вода» характеризуется особой активностью в образовании фразеологических и паремиологических единиц, что обусловлено верой человека в силу природных стихий. В мифологии как русских, так арабов плавание, путешествие по воде связывалось с пересечением границ жизни и смерти, вода рассматривалась как граница потустороннего мира и среда обитания сверхъестественных существ.

Концепт «вода» в русской языковой картине мира обладает множеством номинаций, обнаруживая большой ассоциативный ряд, характеризуется эмотивностью, коннотациями. Вода у арабов в силу как географических, так и ментальных аспектов предстает сакральным концептом. Фразеологизмы, пословицы и поговорки с компонентом «вода» используются как для характеристик внешних и внутренних качеств человека, так и для описания различных явлений, ситуаций и их оценки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Фавзи А.М., Шкляров В.Т. Учебный русско-арабский фразеологический словарь. – М.: Русский язык, 1989. – 614 с.
2. Капшук А.В., Аби Джабер Дж. Арабско-русский словарь идиоматических выражений. Справочник переводчика. – 2-е изд. – М.: Издательский Дом ЯСК, 2019. – 456 с.
3. Фразеологический словарь русского литературного языка: в 2 т. / Сост. А.И. Федоров. – Новосибирск: ВО «Наука». Сибирская издательская фирма РАН, 1995. – Т.1. 391 с.
4. Борисов В.М. Русско-арабский словарь – М.: Русский язык, 1993. – 1136 с.
5. Баранов Х.К. Арабско-русский словарь – М.: Русский язык, 1985. – 943 с.
6. Жигулев А. Русские народные пословицы и поговорки. – М.: Изд-во «Московский рабочий», 1969. – 448 с.
7. Аль-Майдани, Ахмад ибн Мухаммад. Сборник арабских пословиц и поговорок. В 2-х томах: Дар аль – фикр, 1972. – 908 с. (на арабском языке).
8. Кухарева Е.В. Арабские пословицы и поговорки. Словарь с лексико-фразеологическими комментариями. – М.: АСТ, 2008. – 303 с.
9. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: В 2 т. – 3-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1999. Т.1. – 624 с.
10. Ушаков В.Д. Фразеология Корана: Опыт сопоставления фразеоречений Корана и арабского классического языка. М.: Восточная литература, РАН, 1996. – 203 с.
11. Мокиенко В.И. Загадки русской фразеологии. – 2-е изд., перераб. – СПб: Авалон, Азбука-классика, 2005. – 256 с.
12. Алексеев М.А., Белоусова Т.П., Литвинникова О.И. Словарь отфразеологической лексики современного русского языка. – М.: «Азбуковник», 2003. – 400 с.

© Алиева Самая Азеровна (samaya.alieva.00@mail.ru), Магомедова Амина Шамилевна (ami2704mag@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОБРАЩЕНИЯ В КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОМ НАРТСКОМ ЭПОСЕ

APPEALS IN THE KARACHAY-BALKARIAN NART EPIC

A. Appoev
M. Ketenchiev
A. Miziev

Summary: The article is devoted to the appeals in the Karachay-Balkarian Nart epic. It identifies and describes their structural varieties. It is considered who the appeals are addressed to. The functional features of the linguistic phenomenon under study are presented, and its ethnocultural significance is also noted.

Keywords: Karachay-Balkar language, Nart epic, conversion, structure, function, semantics, ethnocultural significance.

Аппоев Алим Каншауович

К.филол.н., доцент, старший научный сотрудник, ФГБУН
 «Институт гуманитарных исследований – филиал
 Кабардино-Балкарского научного центра Российской
 академии наук» (г. Нальчик)
 appoev74@mail.ru

Кетенчиев Мусса Бахаутдинович

Д.филол.н., профессор, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский
 государственный университет им. Х.М. Бербекова»
 (г. Нальчик)
 ketenchiev@mail.ru

Мизиев Ахмат Магомедович

Д.филол.н., профессор, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский
 государственный университет им. Х.М. Бербекова»
 (г. Нальчик)
 miz1967@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена обращениям в карачаево-балкарском нартском эпосе. В ней выявляются и описываются их структурные разновидности. Рассматривается то, кому адресуются обращения. Представлены функциональные особенности исследуемого лингвистического феномена, а также отмечается его этнокультурная значимость.

Ключевые слова: карачаево-балкарский язык, нартский эпос, обращение, структура, функция, семантика, этнокультурное значение.

Карачаево-балкарскому нартскому эпосу традиционно уделяется большое внимание. В первую очередь данный жанр устного народного творчества исследован фольклористами, которые актуализируют вопросы, связанные с национально-генетическими истоками, историзмом и самобытностью нартиады, функционирующей у карачаевцев и балкарцев [7]. В связи с эпическим текстом некоторые исследователи рассматривают различные понятия, сопряженные с системой этико-эстетических представлений народа, например, понятие воинской чести [9].

Карачаево-балкарский нартский эпос привлекает внимание и языковедов. Так, язык эпоса в целом представлен в монографическом исследовании Л.С. Гергоковой (Этезовой) [3]. В различных научно-теоретических статьях обнаруживаются интересные сведения относительно различных лингвистических особенностей эпического текста: фразеологизмов [1; 11], синтаксических структур [2; 10]. Тем не менее многие вопросы, релевантные для текстов нартского эпоса, все еще остаются вне поля зрения специалистов, к которым относится и обращение.

Выявление и описание обращений, функционирующих в эпическом тексте, представляется актуальным, поскольку в таком тексте обнаруживаются наиболее ар-

хетипичные структуры, отражающие не столько структурно-семантические характеристики рассматриваемого феномена, сколько его социальную обусловленность и культуру этноса, в которой налицо, с одной стороны, универсальное, с другой – идиоэтническое.

В данной статье нами ставится цель провести полиаспектный анализ наиболее типичных для нартского эпоса обращений. Для осуществления ее проведена сплошная выборка из академического издания «Нарты. Героический эпос балкарцев и карачаевцев» [8]. В результате этого выявлено свыше 400 обращений различной структуры и семантики.

В работе мы придерживаемся устоявшейся в лингвистике дефиниции обращения, согласно которой оно представляет собой «грамматически независимый и интонационно обособленный компонент предложения или более сложного синтаксического целого, обозначающий лицо или предмет, которому адресована речь» [6, с. 340]. Конечно же, учитывается и то, что обращение может употребляться также как самостоятельное высказывание, которое «полностью несет семантическую и прагматическую нагрузку» [5, с. 133], т.е. речь идет о так называемом вокативном предложении, представляющем «собой вынесенное в самостоятельную позицию обращение, с которым ассоциированы значения при-

зыка, побуждения к прекращению действия, несогласия с собеседником, укора, сожаления, негодования и т.д.» [12, с. 113]. Указанное нашло свою нишу и в специальных лингвистических исследованиях [4].

Обратимся к структурным особенностям обращений, которые являются простыми, сложными и развернутыми.

Простые обращения, как правило, выражаются собственными и нарицательными именами существительными в основной форме и с аффиксами принадлежности: – *Къубу!* – *деп уллу къычырды* [8, с. 262] «–Кубу! – громко он позвал»; – *Эй, къойчу, кеп болсун!* – *дейдиле Ёрюзмеке* [8, с. 93] «– Эй, чабан, пусть приумножится! – говорят Ёрюзмеку»; – *Къарындашым, мен сизни селешгенигизни эшитип турганма* [8, с.130] «– Брат мой, я слышал весь ваш разговор». Наряду с такими следует отметить и междометные обращения: – *Эй, дунияны жутхан эмегенни алып келип!* – *дейди* [8, с. 161] «– Эй, весь мир проглотившего эмегена приведа! – говорит».

Сложные обращения представлены дескрипциями, построенными по образцам изафетных сочетаний. Они по своей структуре в основном являются двухкомпонентными и имеют следующие схемы:

- а) «имя существительное + имя существительное»: – *Иш къолай болсун, эмеген сюрю!* – *дейди* [8, с. 238] «– Да будет работа на благо, эмегенов стадо! – говорит»;
- б) «имя прилагательное + имя существительное»: – *Кече ашхы болсун, бурунгулу къартла!* – *деп, Алауган эмегенлеге салам бергенди* [8, с. 150] «– Доброй ночи, древние старцы! – сказав, Алауган поздоровался с эмегенами».

Наличивают и трехкомпонентные обращения, в состав которых входят атрибутивные изафетные конструкции, примыкающие к имени собственному: *Ойра, ойра, нарт жигити Сосурук!* [8, с.121] «Ойра, ойра, нартов джигит Сосурук!».

В эпических текстах нашли свою нишу и развернутые обращения, состоящие из причастных оборотов. Их стержневыми конститuentами являются причастия прошедшего и будущего времени, например: – *Баштакъ туугъан, бу бизни къуру бетибизни жоюму турлукъду?* [8, с. 134] «– Бездомным родившийся, он все время нас позорить что-ли будет?»; – *Аллах къаргъарыкъ! Бу чибинмиди, ургъуймуду?* – *деп Алауганны алгъа тартханды* [8, с. 160] «– Чтобы тебя Аллах проклял! Это муха или комар? – сказал и Алаугана вперед потянул».

Спецификой поэтических текстов эпоса является наличие в них ритмо-мелодически организованных рядов обращений-прославлений различной структуры, выстроенных согласно традициям устно-поэтиче-

ских произведений, в которых актуализируется тот или иной подвиг богатыря-нарта: *Сосурукъну алгъышлап, бу жырны жырлагъандыла: // Ойра, ойра, нарт улусу Сосурукъ! // Ойра, ойра, нарт жигити Сосурукъ! // Эмегенни алдап, отун сыйыргъан Сосурукъ, // Нарт эллени паладан къутхаргъан Сосурукъ. // Нарт эллени отсуз бир да этмеген Сосурукъ, // Жигитликде бир нарт улу жетмеген Сосурукъ. // От келтирип, нарт эллени жылытхан Сосурукъ, // Ойра, ойра, нарт улусу Сосурукъ! // Ойра, ойра, нарт жигити Сосурукъ!* [8, с. 121] «Поздравляя Сосурука, пели эту песню: // Ойра, ойра, нартов сын Сосурук! // Ойра, ойра, нартов джигит Сосурук! // Эмегенов обманув, огонь отобравший Сосурук, // Нартов селенья от бед избавивший Сосурук, // Нартов селенья без огня не оставивший Сосурук, // В отваге никем не достигнутый Сосурук. // Огонь принеся, нартов селенья обогривший Сосурук, // Ойра, ойра, нартов сын Сосурук! // Ойра, ойра, нартов джигит Сосурук!». Данный отрывок эпического текста представляет собой гимн в честь нарта Сосурука, который подарил людям огонь. В этом отношении его образ коррелирует с образом всемирно известного Прометея.

Особого внимания заслуживает выявление того, кому-, чему адресуются обращения. Как явствует из имеющегося фактического материала, в нартском эпосе адресатами выступают:

1. Тенгри, Аллах и иные божества: – *Уллу Тейри! Сен муну бир мазаллы алаша эт!* – *деп тиледи* [8, с. 108] «– Великий Тенгри! Преврати ты его в здоровенную лошадь! – попросил»; – *Я Аллах! Муну темир сенек эт!* – *деп ийнесин атды* [8, с. 161] «– О Аллах! Преврати ты его в железные вилы! – сказав, бросил свою иглу»; *Халкъ термилед баш урургъа, бир кёрюнчю, Элия!* [8, с. 283] «Народ страждет тебе поклониться, покажись-ка, Элия!»;
2. нарты, в том числе обезличенные: *Эй, Ёрюзбек, сууну башында эмегенле жашайдыла* [8, с. 220] «Эй, Ёрюзбек, в верховье реки эмегены живут»; *А, сау бол, сау кел а, ой, нарт а!* [8, с. 157] «А, спасибо, добро пожаловать о, ой, о нарт»;
3. эмегены: *Къарт эмеген, Сосурукъ деген менме* [8, с. 123] «Старый эмеген, Сосурук это я»;
4. животные: – *Къоянчыкъ, сен да жаныуарладан къоркъа айлануучу бир жарлыса, – дегенди* [8, с. 139] «– Зайчонок, ты тоже бедняга, которая зверей пугаясь ходит, – сказал»;
5. географические объекты: – *Ачыл, дуппур!* – *деп къычыргъанында, бир эшик ачылгъанды* [8, с. 247] «– Откройся, холм! – крикнул, и открылась какая-то дверь».

Небезынтересны и функциональные особенности обращений. Они вкупе со своим синтаксическим окружением выполняют целый ряд релевантных функций, к которым относятся следующие:

1. зов, призыв: – *Хей, ким барды? – деп, ат юсюнден ол дорбуннга кычырды* [8, с. 146] «– Хей, кто есть? – сказав, он с коня крикнул в пещеру»; – *Эй, жигит! – дей, аriu сёз айта, жетди* [8, с. 200] «– Эй, джигит! – говоря, ласковые слова произнеся, дошел»;
2. просьба: – *Сосурукъ, кесинг хар заманда жортууулгъа жоруюсе, айланаса, мени да биргенге айландыра, эрликге, батырлыкъгъа, чыдамлыкъгъа юйретсенг а, – деп тилегенди* [8, с. 221] «– Сосурук, ты сам все время в походы ходишь, бери меня с собой, мужеству, смелости, стойкости бы научил, – попросил»;
3. приказ: – *Ёрюзмек, кызыны жибер! – дейдиле* [8, с. 109] «– Ёрюзмек, отпусти девушку! – говорят»;
4. сожаление: – *Ай, ёхтем Ерюзмек а, артынг не аманнга кълалды! – дейди* [8, с. 108] «– Ай, гордый Ёрюзмек, до чего ты докатился! – говорит»;
5. согласие/несогласие с кем-, чем-либо: – *Угъай, таматабыз, андан эсе чёмюч таматады, – дегенди* [8, с. 220] «– Нет, наш тамада, ковш его старше, – сказал»; – *Охо, адам улу, бу жол сен тюзсе, – дегенди* [8, с. 293] «– Хорошо, человеческий сын, на этот раз ты прав, – сказал»;
6. уважение: – *Кёпюрчюле, акъыллыла, эслиле, кюнюгюз ахшы болсун! – дегенди* [8, с. 255] «– Мостроители, умные, понятливые, добрый день! – сказал»;
7. пренебрежение: – *Кюн ахшы болсун, чийбыдыр! – деп саламлашды* [8, с. 96] «– Добрый день, толстопузый! – сказав, поздоровался» и др.

Карачаево-балкарский нартский эпос представляет собой в целом этнокультурно маркированные прозаические и поэтические тексты, в пользу чего свидетельствуют и синтаксические конструкции с обигаторными обращениями, которые в первую очередь отражают архетипическую речевую культуру карачаевцев и балкарцев. Это достигается благодаря включению в качестве обращений и вокативов в эпические тексты целого ряда слов, употребляемых в различных речевых ситуациях. К

ним в основном относятся:

1. алан (самоназвание карачаевцев и балкарцев): – *Иш кълалай болсун, аланла, – деп, гюрбежиге кирди* [8, с. 206] «– Хорошей работы, аланы, – сказав, зашел в кузницу»;
2. адам улу «человечий сын»: – *Эй, адам улу! Бу тийреге адам аягъы басмаучу эди. Сен кълайдан чыкълдынг?* [8, с. 96] «– Эй, человеческий сын! На эту территорию нога человека не ступала. Ты откуда взялся?»;
3. термины родства, употребляемые как в основной форме, так и с посессивными аффиксами (*ана* «мать», *ата* «отец», *бала* «дитя», *жаш* «сын», *кыыз* «дочь»; *улан* «парень» и т.п.): – *Анам, итле ашамагъланны адам кълалай ашарыкълды?* [8, с. 257] «– Мама (моя), как человек будет есть то, что собаки не едят»; – *Атам, сауутунгу, атынгы манга бер, – деп тилегенди* [8, с. 164] «– Отец (мой), оружие свое, коня своего мне дай, – сказав, попросил»; – *Ай, балам, сен алыкълын иги уллу болмагъланса, – дейди* [8, с. 162] «– Ай, дитя мое, ты ещё хорошо не подрос, – говорит»; – *Эй, жашым, мен сени ары барырынга угълайлыгълым жокълду* [8, с. 210] «– Эй, сын мой, я не против того, чтобы ты пошел туда»; – *Кызым, санга эр алып келдим, – дегенди* [8, с. 169] «– Дочь моя, я для тебя мужа привела, – сказала»; – *Аха, улан, сен бери кълайдан чыкългъланса, бизден анда кълалгъланенг да? – дедиле* [8, с. 183] «– Аха, улан, откуда ты здесь взялся, от нас же ты там оставался? – сказали» и др.

Таким образом, обращения являются обигаторными составляющими карачаево-балкарского нартского эпоса. В нем они являются простыми, сложными и развернутыми, характеризуются при этом многообразием в функционально-семантическом отношении. Обращения и вокативы в целом отражают речевой этикет карачаевцев и балкарцев, представлены словами и дескрипциями, отражающими культуру этноса, которая в целом носит архетипический характер.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахматова М.А. Функционально-семантический потенциал фразеологизмов в карачаево-балкарском нартском эпосе // Томский журнал лингвистических и антропологических исследований. – 2017. – № 3 (17). – С. 15-20.
2. Ахматова М.А., Кетенчиев М.Б. Синтаксические конструкции с однородными членами предложения в карачаево-балкарском нартском эпосе // Эпосоведение. – 2023. – № 2 (30). – С. 5-15.
3. Гергокова (Этезова) Л.С. Язык карачаево-балкарского героического эпоса «Нарты». – Нальчик: Изд. отдел КБИГИ, 2015. – 140 с.
4. Кетенчиев М.Б. Проблемы вокативных конструкций в карачаево-балкарском языке // Актуальные вопросы карачаево-балкарской филологии. Сборник статей к 70-летию Ж.М. Гузеева. – Нальчик: Изд. отдел КБИГИ, 2010. – С. 69-74.
5. Кронгауз М.А. Обращения как способ моделирования коммуникативного пространства // Логический анализ языка. Образ человека в культуре и языке. – М.: Индрик, 1999. – С. 124-134.
6. Кручинина И.Н. Обращение // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – С. 340-341.
7. Малкондуев Х.Х. Карачаево-балкарский нартский эпос. Теория. Историзм. Самобытность. – Нальчик: Принт Центр, 2017. – 148 с.

8. Нарты. Героический эпос балкарцев и карачаевцев / сост. Р.А.-К. Ортабаева, Т.М. Хаджиева, А.З. Холаев. – М.: Наука. Издательская фирма «Восточная литература», 1994. – 656 с.
9. Узденова Ф.Т. Понятие воинской чести в системе этико-эстетических представлений народов Северного Кавказа // Нартоведение в XXI веке: современные парадигмы и интерпретации. – 2012. – № 1. – С. 257-261.
10. Хаджиева Т.М. Прямая речь в нартском эпосе карачаевцев и балкарцев // Вестник Бурятского государственного университета. – 2014. – № 10-4. – С. 164-168.
11. Хуболов С.М. Предложения с моновалентными предикатами-фразеологическими единицами в карачаево-балкарском языке. – Нальчик, 2002. – 147 с.
12. Энциклопедический словарь-справочник лингвистических терминов и понятий. Русский язык: в 2 т. / под общ. редакцией А.Н. Тихонова, Р.И. Хашимова. – Т. 2. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 816 с.

© Аппоев Алим Каншауович (appoev74@mail.ru), Кетенчиев Мусса Бахаутдинович (ketenchiev@mail.ru),
Мизиев Ахмат Магометович (miz1967@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОЗНАЧЕНИЙ СЛОВСОЧЕТАНИЙ, ОБРАЗОВАННЫХ НА ОСНОВЕ ЛЕКСЕМ «ИСКУССТВО» И «РЕМЕСЛО» / "ART" И "CRAFT" В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Банькова Надежда Валерьевна

Кандидат филологических наук, доцент, Московский
авиационный институт (национальный
исследовательский университет)
nvbankova@mail.ru

THE COMPARATIVE ANALYSIS OF
THE MEANINGS OF THE WORD
COMBINATIONS FORMED WITH
THE LEXEMES "ISKUSSTVO" AND
"REMESLO" / "ART" AND "CRAFT" IN
THE RUSSIAN AND THE ENGLISH
LANGUAGES

N. Bankova

Summary: The author of the article is aiming to reveal some of the coinciding and differing meanings and their volume of the word combinations formed with the lexemes "iskusstvo" and "remeslo" / "art" and "craft" in the Russian and the English languages. The academic novelty: for the first time the comparative analysis of the word combinations with the aforementioned lexemes has been carried out. Based on the results of the analysis performed it was noticed that there are 10 meanings of the word combinations with the lexeme "art" and 7 meanings of the word combinations with the lexeme "iskusstvo"; there is a slight difference in the volume of the meanings of the word combinations with the lexemes "craft", "trade" (5) in comparison with the volume of the meanings of the word combinations with the lexeme "remeslo".

Keywords: art, craft, word combination, lexeme, language.

Аннотация: Цель исследования - выявление совпадающих и различающихся сознаний и их объема у словосочетаний, образованных на основе лексем «искусство» и «ремесло» / "art" и "craft" в русском и английском языках. Научная новизна: впервые проведен сопоставительный анализ этих словосочетаний. По итогам проведенного анализа выявлено 10 значений у словосочетания с лексемой "art" и 7 значений словосочетаний, образованных на основе лексемы «искусство»; выявлено небольшое различие в объеме значения словосочетаний с лексемами "craft", "trade" (5) по сравнению с объемом значений словосочетаний с лексемой «ремесло» (6).

Ключевые слова: искусство, ремесло, словосочетание, лексема, язык.

Развитие высоких технологий, в том числе искусственного интеллекта, нейросети, новых направлений искусства, связанных с компьютерным, цифровым искусством, слияние современных технологических достижений, науки и искусства находят отражение в языке. Для обозначения новых явлений формируются новые словосочетания:

- *программное искусство (software art)* – художник сам пишет программный код для своего произведения, а не использует готовый, созданный кем-либо прежде [19];
- *фрактальное искусство (fractal art)* – изображения создаются за счет специального программного обеспечения [20];
- *интерактивное искусство (interactive art)* – зритель участвует в создании объекта искусства или является его частью [21] и пр.

Они пополняют корпуса соответствующих словосочетаний в обоих языках.

Новые словосочетания заимствуются русским языком: *компьютерное искусство (digital art)* [22].

Как утверждает А.А. Потебня в знаменитой работе «Мысль и язык», язык — это «произведение безличного творчества» [8, с. 174]. Ученый подчеркивает, что между языком и искусством существует сходство и выделяет и у слов, и произведений искусства внешнюю и внутреннюю форму и идею, влияющую, воздействующую на людей [Там же, с. 156 - 157].

Очевидно, что и носители языка оказывают влияние на него: так, И. Орнатовский отмечает, что «язык ... есть нечто ... произвольное, зависящее от людей» [8, с. 9],

Э. Кассирер заявляет, что язык наряду с искусством и мифом является элементом навыков, знаний и умений человека [1, с. 68]. Как подчеркивает П.А. Вяземский: «Язык есть исповедь народа: / В нем слышится его природа, / Его душа и быт родной» [1, с. 274].

По утверждению В.А. Масловой, всякий язык представляет собой оригинальную систему, оставляющую след в сознании носителей и создающую картину мира [6, с. 73]. По господствующему в настоящее время в лингвистике антропоцентрическому подходу к исследованию языка, в центре рассмотрения находится человек, его внутренний мир и деятельность, в том числе речевая [11, с. 121].

Такие отрасли человеческой деятельности как искусство и ремесло связаны между собой: и то, и другое подразумевает наличие определенных знаний и умений, исходный замысел, труд, конечную цель прилагаемых усилий.

Мы рассматриваем словосочетание как семантико-грамматическое соединение самостоятельных слов, не относящихся к грамматической основе предложения [4, с. 145-146]. Как отмечает Камчатнов А.М., лексическая сочетаемость еще не вполне изучена, поскольку содержит в себе довольно много нелогичного, что можно объяснить самобытностью национальных языков [Там же, с. 147].

На основе толковых, комбинаторных словарей, словарей сочетаемости, терминов и понятий и пр. общим количеством 20 справочных материалов (7 на русском языке, 13 на английском) отобраны словосочетания с лексемами «искусство», «ремесло», «art», «craft» и из них сформирован корпус, состоящий из 587 словосочетаний: 305 словосочетаний на русском языке и 282 словосочетания на английском языке.

Мы отбирали только словосочетания, соединенные при помощи подчинительной связи.

Как показало исследование, отобранные в обоих языках словосочетания можно подразделить по свойствам смысловых отношений между элементами на определенные, объектные и обстоятельственные.

Проведенный анализ позволил нам выделить семь подгрупп словосочетаний с лексемой «искусство»:

1. Наименование организаций, связанных с художественной деятельностью: *институт искусств, музей искусств, академия искусств, выставка искусств* [5, с. 115] и т.д.
2. Наименование направлений, периодов и отраслей искусства: *реалистическое искусство, буржуазное искусство, искусство Древней Руси, искусство Возрождения, драматическое, оперное, вокальное искусство* [3, с. 394] и т.д.

3. Наименование неприродных, созданных человеком предметов и областей: *искусственный интеллект*, [9, с. 140], *искусственная природа* [5, с. 115], *искусственный алмаз, искусственные цветы* [10, с. 210] и т.д.
4. Наименование развитых умений: *искусство актера* [9, с. 140-141], *искусство человека, искусство в игре* [3, с. 394] и т.д.
5. Наименование неестественных, нарочитых явлений: *искусственное веселье, искусственный смех, жест* [10, с. 210] и т.д.
6. Наименование или оценка творческой художественной деятельности или умений: *высокое, тайное, сложное искусство* [3, с. 394] и т.д.
7. Наименование действий, направленных на творческую художественную деятельность или умение: *понимать искусство, интересоваться каким-либо искусством, изучать какое-либо искусство, делать что-либо с искусством* [3, с. 394] и т.д.

Проведенный анализ позволил нам выделить десять подгрупп словосочетаний с лексемой «art»:

1. Наименование организаций, связанных с художественной деятельностью: *art gallery* [7, p. 27], *Arts Club* (лондонский клуб для лиц, интересующихся искусством и наукой), *Arts Council* (совет по искусствам), *Arts Council of Great Britain* (Совет по искусствам Великобритании) [17, p. 51] и т.д.
2. Наименование направлений, периодов и отраслей искусства: *classical art, impressionist art, martial art* [2, p. 13], *ancient art* [12, с. 76], *street art* [18], *graffiti art* [14], *theatre art* [7, p. 27] и т.д.
3. Наименование неприродных, созданных человеком предметов и областей: *artificial language, speech* [15, p. 20], *artificial silk, satellite* [12, p. 77] и т.д.
4. Наименование развитых умений: *the art of sewing* [12, p. 77], *art of acting* [7, p. 27] и т.д.
5. Наименование неестественных, нарочитых явлений: *artificial smile* [12, p. 77] и т.д.
6. Наименование или оценка творческой художественной деятельности или умений: *an art to sth* [2, p. 13] и т.д.
7. Наименование действий, направленных на творческую художественную деятельность или умение: *practice an art* [2, p. 13], *study, understand, appreciate art* [12, p. 76] и т.д.

Семь подгрупп совпадают в обоих языках. Кроме того, в английском языке обнаружены еще три подгруппы словосочетаний с лексемой «art»:

8. Наименование рода деятельности и профессий людей, причастных к искусству: *art critic* [7, p. 27], *pavement artist* (нищий художник (рисует цветными мелками на тротуарах, зарабатывает на жизнь подаванием прохожих)), *make-up artist* [2, p. 13], *landscape artist* [12, p. 78] и т.д.

Кроме того, в результате анализа были выявлены словосочетания *sandwich artist* [23] (работник закусочной быстрого обслуживания, специализирующийся на приготовлении заказанных бутербродов), *con artist* (аферист, мошенник, жулик), *escape artist* [2, p. 13] (преступник; артист цирка, демонстрирующий умение освобождаться от цепей). Очевидно, что в приведенных словосочетаниях слово *artist* используется в значении «знаток, мастер своего дела».

9. Наименование гуманитарных наук: *liberal art* [2, p. 13], *arts student*, *Master of Arts* [12, p. 77] и т.д.
10. Наименование красивых предметов и явлений и свойственного искусству изображения реальности в образах: *artistic value*, *world* [12, p. 78] и т.д.

Оказалось, что словосочетания с лексемой “art” обладают большим количеством значений (10), нежели словосочетания с лексемой «искусство» (7).

Проведенное исследование позволило нам также выделить шесть подгрупп словосочетаний с лексемой «ремесло»:

1. Наименование и оценка мастеров: *искусный, умелый ремесленник* [3, с. 1013] и т.д.
2. Наименование организаций, занимающихся подготовкой рабочих: *ремесленное училище, ремесленная мастерская* [3, с. 1013] и т.д.
3. Наименование отраслей ремесла: *сапожное, кузнечное, ювелирное ремесло* [3, с. 1013] и т.д.
4. Наименование деятельности, подразумевающей мастерство и (или) направленной на ручное создание предметов: *тайны какого-л. ремесла, секреты какого-л. ремесла* [3, с. 1013] и т.д.
5. Наименование действий, направленных на изготовление предметов вручную или приобретение навыков и умений: *обучать какому-л. ремеслу, овладеть каким-л. ремеслом, приобщить кого-л. к какому-л. ремеслу* [3, с. 1013] и т.д.
6. Наименование профессии в метафорическом смысле, как совокупности необходимых для нее навыков: *актерское, журналистское, писательское ремесло* [3, с. 1013].

Анализ словосочетаний с лексемами “craft” и “trade” в английском языке позволил выделить пять подгрупп:

1. Наименование и оценка людей, занимающихся

изготовлением изделий: *fine, skilled craftsman* [16], *master craftsman* (искусный мастер) [2, p. 61] и т.д.

2. Наименование организаций, мероприятий, событий, связанных с работой ремесленника: *craft union* (цеховой профсоюз), *craft strike* [14], *craft fair* [16] и т.д.
3. Наименование отраслей ремесла: *skilled trades* (искусные ремесла), *the trade of a tailor* [13, p. 700], *traditional rural crafts* [16] и т.д.
4. Наименование деятельности, требующей мастерства и (или) направленной на создание предметов вручную: *high standards of craftsmanship, intricate craftsmanship* [16] и т.д.
5. Наименование действий, направленных на ручное изготовление предметов или приобретение навыков и умений: *ply, practice, learn craft* [13, p. 700] и т.д.

Оказалось, что в словарях русского языка зафиксировано значение слова *ремесло* в переносном значении (синоним *ремесленничество*) как «работа без творческого подхода, по трафарету, стандарту» [3, с. 1013]. У слов *craft* и *trade* такого значения не выявлено. В английском языке *ремесленничество*, т.е. выполнение работы по шаблону, нацеленное на получение дохода – иное слово: *hackwork* [14].

В результате проведенного анализа можно утверждать, что на основе лексем «искусство», «ремесло», “art”, “craft” и “trade” образованы многочисленные словосочетания.

В целом, словосочетания с вышеперечисленными лексемами отражают позитивное отношение к искусству и ремеслу, art, craft и trade.

В словарях русского языка зафиксировано значение лексемы «ремесло» для метафорического наименования профессии. В русском языке противопоставляются искусство и ремесло.

В английском языке выявлены словосочетания с лексемой art, обозначающие наименование: рода деятельности людей, связанных с искусством; гуманитарных наук; красивых предметов и явлений.

В результате анализа не выявлено противопоставления значений лексем art, craft и trade.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка. М.: Флинта: Наука, 2010. 288 с.
2. Бенсон М., Бенсон Э., Илсон Р. Комбинаторный словарь английского языка. М.: Русский язык, 1990. 286 с.
3. Большой универсальный словарь русского языка / под ред. В.В. Морковкина. М.: АСТ-Пресс Книга, Грамота, 2022. 1456 с.
4. Камчатнов А.М. Введение в языковедение. М.: Флинта: Наука, 2010. 232 с.
5. Караулов Ю.Н., Сорокин Ю.А., Черкасова Г.А., Тарасов Е.Ф., Уфимцева Н.В. Русский ассоциативный словарь: в двух томах. От стимула к реакции. М.: «По-

- мовский и партнеры», 1994, Книга 1.224 с. От реакции к стимулу. М.: «ИРЯ РАН», 1994, Книга 2. 358 с.
6. Маслова В.А. Лингвокультурология. М.: Академия, 2010. 208 с.
 7. Перель Э. Англо-русский и русско-английский театральный словарь. М.: Филоматис, 2005. 440 с.
 8. Потеня А.А. Мысль и язык. М.: Лабиринт, 2010. 239 с.
 9. Романовский И.И. МАСС МЕДИА. Словарь терминов и понятий. М.: Изд. Союза журналистов России. 2004. 480 с.
 10. Словарь сочетаемости слов русского языка / под ред. П.Н. Денисова, В.В. Морковкина М.: Русский язык, 1983. 685 с.
 11. Тарасова О.Д. Семантические трансформации слов, называющих эмоции, в русском и английском языках // Актуальные проблемы теории и практики межкультурной коммуникации / Московский государственный областной университет, Том Выпуск 7. – Москва: Московский государственный областной университет, 2012. 120-125 с.
 12. Фоломкина С.К. Англо-русский словарь сочетаемости. М.: Русский язык, 1999. 1040 с.
 13. Хидекель С.С., Кауль М.Р., Гинзбург Е.Л. Учебный англо-русский словарь сочетаемости и трудностей словоупотребления. М.: Флинта, Наука, 1999. 864 с.
 14. Электронный словарь ABBYY Lingvo 12. Английская версия. © ABBYY Software, 2006. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
 15. Hartmann R.P.K. Dictionary of language and linguistics. London: Applied science publishers ltd., 1972. 302 p.
 16. Longman Exams Coach. Pearson Education Limited, 2006. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
 17. Room A.R.W. Dictionary of Great Britain. М.: Rusky Yazyk Publishers, 2002. 560 p.
 18. Wikipedia. The Free Encyclopedia, 2024. [Electronic source] // wikipedia.org: [сайт]. [2024]. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Street_art (accessed: 23.02.2024).
 19. Wikipedia. The Free Encyclopedia, 2024. [Electronic source] // wikipedia.org: [сайт]. [2024]. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Software_art (accessed: 27.03.2024).
 20. Wikipedia. The Free Encyclopedia, 2024. [Electronic source] // wikipedia.org: [сайт]. [2024]. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Fractal_art (accessed: 27.03.2024).
 21. Wikipedia. The Free Encyclopedia, 2024. [Electronic source] // wikipedia.org: [сайт]. [2024]. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Interactive_art (accessed: 27.03.2024).
 22. Wikipedia. The Free Encyclopedia, 2024. [Electronic source] // wikipedia.org: [сайт]. [2024]. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Digital_art (accessed: 27.03.2024).
 23. Yahoo, 2024. [Electronic source] // yahoo.com: [сайт]. [2024]. URL: <https://search.yahoo.com/search?p=sandwich+artist&fr=yfp-t&fr2=p%3Afp%2Cm%3Asb&ei=UTF-8&fp=1> (accessed: 04.03.2024).

© Банькова Надежда Валерьевна (nvbankova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

УРАЛ В РЕПОРТАЖНЫХ ПОЧТОВЫХ ОТКРЫТКАХ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX В.

Власова Елена Георгиевна

канд. филолог. наук, доцент, Пермский государственный национальный исследовательский университет
elena_vlasova@list.ru

THE URALS IN THE REPORTAGE POSTCARDS OF THE LATE XIX – EARLY XX CENTURY

E. Vlasova

Summary: The study is devoted to the image of the Urals, which was presented on reportage photographic postcards of the late XIX – early XX century. Reportage photographs, which with the growth of technical capabilities and skill of photographers are beginning to be used more and more actively in the tourism sector, make their own changes in the ideas about the Urals. Reportage narrativization provides additional opportunities for an attractive representation of space, emphasizing dynamic plots in the image of the Urals: the conquest of steep mountain peaks; a factory landscape, the characteristic feature of which is smoke from a chimney; a train moving along a steep bend in a mining excavation; people engaged in mining production. Reportage photography consolidated mining semantics in the ideas about the Urals, continuing the formation of the image of a mountainous country created in travel essays by V.I. Nemirovich-Danchenko and D.N. Mamin-Sibiryak.

Keywords: the image of the Urals, reportage photography, postcards of the late XIX – early XX century, narrativization of space.

Аннотация: Исследование посвящено образу Урала, который был представлен на репортажных фотографических открытках конца XIX – начала XX в. Эти фотографии, которые с ростом технических возможностей и мастерства фотографов начинают все активнее использоваться в туристической сфере, вносят свои изменения в представления об уральском пространстве. Репортажная нарративизация дает дополнительные возможности для аттрактивного представления пространства, акцентируя в образе Урала динамические сюжеты: покорение крутых горных вершин; заводской пейзаж, характерной приметой которого становится дым из трубы; поезд, движущийся по крутому изгибу горной выемки; люди, занятые горнозаводским производством. Репортажная фотография закрепляла в представлениях об Урале горнозаводскую семантику, продолжая формирование образа горной страны, созданного в путевых очерках В.И. Немировича-Данченко и Д.Н. Мамина-Сибиряка.

Ключевые слова: образ Урала, репортажная фотография, почтовые открытки конца XIX – начала XX в., нарративизация пространства.

Видовые фотографические открытки конца XIX – начала XX в., ставшие популярным жанром массовой печати, оказали большое влияние на формирование визуальных образов российского пространства, а также приемов его представления. Фотография способствовала перекодировке визуальных и семиотических доминант отдельных регионов [1]. Кроме этого, фотографические изображения внесли изменения в процесс восприятия пространства. Покажем их на примере репортажной съемки, которая была представлена в путеводителях и видовых почтовых открытках конца XIX – начала XX в.

Следом за фотографом А.А. Колосовым определим репортажность как особый вид съемки, «который выходит за рамки репортажа-жанра и подразумевает, прежде всего, неприятие постановочной фотографии, вмешательство фотожурналиста в происходящие и фиксируемые события» [3, с. 24]. Репортажная фотография, в силу того что для ее производства требовались особые технические условия – мобильность камеры, короткая экспозиция, легкие фоточувствительные материалы (бумага и пленка вместо стекол), появилась в числе фотографических жанров далеко не сразу. Первые репортажные фотогра-

фии относятся к периоду Крымской войны (1853–1856) и Гражданской войны в США (1861–1865) Их авторами стали Роджер Фентон, Джорж Бернанд, Александр Гарднер, Дж. Робертсон, Тимоти О’Саливан. Поворотным этапом формирования репортажного фотографического жанра считается цикл лондонских уличных фотографий Джона Томсона и журналиста Адольф Смита, которые показали эмоциональные и эстетические возможности внестудийной съемки. Конечно, эти фотографии не могли быть полностью не постановочными, но сам факт переноса камеры на улицы города, активное взаимодействие с героями съемки во время их повседневных занятий навсегда изменило развитие фотографии.

В России фоторепортаж развивается не менее динамично, формируя свою плеяду ярких фотографов и осваивая разные сферы текущей жизни. В историю российской репортажной фотографии вошли имена Ивана Болдырева, первым применившим репортажные методы при съемке казачьих станиц, Максима Дмитриева, сделавшего удивительный по своему эмоциональному воздействию цикл фотографий «Неурожайные 1891–1892 годы в Нижегородской губернии», Петра Павлова, который снимал повседневную жизнь Москвы в конце

1890-х. Заметим, что съемки городов начинают формировать отдельное направление репортажной фотографии. Городская фотография оказывается востребованной в туристических странах, например, в Италии, но постепенно распространяется повсеместно, обнаруживая свою привлекательность как важный инструмент для развития массового туризма, в том числе внутреннего. В России в этой сфере помимо уже названного Павлова работают фотографы И. Бианки, И. Ностиц и многие другие. В силу массового увлечения фотографией в каждом российском городе открываются свои фотоателье, при которых работают штатные фотографы. При этом они не ограничиваются портретной фотографией, осваивая другие фотографические жанры, в том числе пейзажные и бытовые.

На Урале самым известным фотографом, который активно применял новые подходы в фотографии, в том числе, репортажную съемку, был екатеринбургский фотограф, издатель В.Л. Метенков. Он организовал выпуск нескольких общих серий с названиями «Урал», «На Урале», а также серии, посвященные отдельным регионам и городам Урала – например, серия «Южный Урал». По сведениям коллекционера почтовых открыток С.Н. Тагрина, последним известным номером фотооткрыток В.Л. Метенкова является 725-ый [4]. Главной особенностью репортажного изображения считается его эмоциональное воздействие на зрителя. Природа этой эмоциональности связана с динамическим характером изображаемого: зритель попадает в ситуацию наблюдения за событиями реальной жизни во всем ее многообразии и подробностях. Сочетание динамики и документальности становятся залогом особого доверия и эмоционального отклика. Репортаж не просто фиксирует, он рассказывает историю из жизни, начало и конец которой могут находиться за кадром, но легко реконструируются воображением на основе плотности и подробности представленных образов, будь то люди, здания или природные объекты.

Повествовательное качество первых репортажной фотографии отметила искусствовед, историк фотографии Ирина Толкачева: «Фотографии Фентона не показывали трупов или других печальных последствий битвы, как фотографии американской Гражданской войны, но, если дать себе труд вчитаться, они рассказывают содержательную историю. Портреты офицеров и солдат не содержат драмы или риторики, они не позируют тщательно, не сняты с возвеличивающей точки зрения. Группы ясно выражают в основном идею “сцен жизни в лагере”, но внутри традиционных композиционно-содержательных моделей – потертость солдат, запустение окрестностей, скудость снаряжения и разнородность одежды рассказывают свою собственную историю» [5].

Подобная повествовательность может быть обнаружена и в репортажном изображении пространства. Вы-

делим несколько кейсов, которые проявляют механизмы репортажной нарративизации пространства в фотографических открытках рубежа XIX – XX веков. В этом отношении мы будем исходить из понимания визуального нарратива как изображения изменений в состоянии объекта. Определяя характер визуального нарратива в сравнении с нарративом вербальным, Н.В. Злыднева отмечает: «Если опираться не на различия, а на общее между вербальным и визуальным повествованием, следует признать, что их объединяет наличие признака времени. Повествование в изобразительном искусстве справедливо усматривается там, где есть компонент времени, т. е. темпоральность» [2, с. 19]. Темпоральность, продолжает автор, может быть выражена не только суммой эпизодов (как в житийной иконе или лубке), но и в форме изображения действия, движения. Следуя этому важному для нас утверждению, попробуем зафиксировать те особенности видовой репортажной фотографии, которые направлены на воссоздание движения и связанного с ним изменения в состоянии героя или ситуации, а также в состоянии зрителя.

Самым распространенным жанром видовой фотографии является пейзаж – городской и природный. С ростом популярности почтовых открыток фотографы начинают искать идеи для разнообразия видов и обращаются к живописному приему стаффажа, т.е. включения элементов, которые служат для оживления пейзажа. Чаще всего в качестве стаффажа в живописи выступали животные и люди. Вот и на фотографических пейзажах начинают появляться люди и животные, однако, в отличие от живописного пространства их роль заметно возрастает. Так, например, на уральских открытках повторяется прием включения человека или группы людей в традиционные горные пейзажи (Рис. 1).



Рис. 1. В.Л. Метенков. Скала на вершине горы Уреньги, близ г. Златоуста

На наш взгляд, этот прием активизирует внимание зрителя, заставляя его всматриваться в неожиданную подробность. Исходя из специфики коммуникативной ситуации, связанной с туристической сферой бытования почтовых открыток, возникающий при этом эффект разглядывания запускает познавательно-нарративный

механизм: в статичном пейзаже появляется герой, его история покорения вершины, которая интересна зрителю в качестве потенциального туристического опыта. Благодаря этим героям зритель примеряет на себя представленный сюжет, а значит включается в него эмоционально. Отметим еще один повторяющийся в уральских фотографических пейзажах оживляющий элемент, который самым непосредственным образом связан с движением и воссозданием эффекта длительности времени. Это дым – одна из ключевых и постоянных визуальных доминант уральского пространства как индустриально-горнозаводского края (Рис. 2).



Рис. 2. В.Л. Метенков. Березовский завод. 1890-е гг.

Попытка фотографов запечатлеть мерцающую фактуру заводского дыма, заставляет разглядывать его нечеткое изображение и чувствовать силу ветра, запах, затуманенность зрения. За счет своей размытости он срабатывает как катализатор ощущений. Дым, особенно черный, обладает напряженной символической аурой, это тревожный образ, он нередко связан с опасными событиями жизни, поэтому его появление в кадре запускает ассоциативные механизмы и заставляет оценивать изображение сквозь призму этих ассоциаций. Из стаффажа, таким образом, дым превращается в символическую и эмоциональную деталь, которая маркирует уральский заводской пейзаж, а статический пейзаж оживает, превращаясь в динамичный микросюжет уральского пространства.

Другим вызовом репортажной фотографии рубежа веков становится современный механический транспорт. Желание запечатлеть его скорость подталкивает фотографов к поиску новых выразительных возможностей. Почтовые открытки с удовольствием тиражируют изображение поездов, идущих на всех парах, а также пароходов, рассекающих речные волны. Присутствие в кадре движущихся объектов заставляет фотографа искать такой ракурс, который позволит это движение передать. Так, чтобы получить динамичный кадр в окрестностях Косотурихи В.Л. Метенкову нужно было найти точку съемки, которая позволила бы не просто запечатлеть

глубину и кривизну железнодорожной выемки, но и воссоздать скорость поезда, по ней идущего. Поэтому был выбран ракурс сверху и чуть сбоку, который подчеркивал глубину пространства, но в то же время не отрезал его перспективу: повторяющиеся изгибы выемки, длина поезда, показавшегося под мостом, густые клубы дыма, в которых утопает мост и стоящие на нем люди, ощущение приближения поезда к точке съемки, – все это создает эффект движения, скорости (Рис. 3).



Рис. 3. В.Л. Метенков. Выемка в горе Косотур близ станции Златоуст. Почтовая открытка начала XX в.

Масштабы пространства и высокая скорость движения ощущаются также благодаря наличию в кадре людей, развернувшихся навстречу паровозу. Кадр объединяет несколько динамичных сюжетов, которые собираются вокруг быстро движущегося поезда. Выстраиваясь в повествование, они помогают подчеркнуть особенности местного ландшафта – в данном случае скалистость и динамику уральских гор.

Еще одной находкой фотографических открыток можно назвать поиск ракурса, который мог бы создать иллюзию съемки в движении. Например, из окна вагона или с палубы парохода. Эта визуальность уже начала складываться в современных очерковых путешествиях: новые средства передвижения заставили путешественников по-новому увидеть пространства – более дискретным, но в то же время более динамичным. Например, среди самых распространенных кадров почтовых открыток с изображением железнодорожных вокзалов – фотографии, снятые со стороны привокзальной площади (Рис. 4).

На этих снимках появляется органичная динамика, связанная с ощущением прибывающего поезда. Нечто подобное происходит при съемке берега со стороны реки: появляется чувство реального движения вдоль берега и пространство начинает двигаться по отношению к наблюдателю.

Закончим наш обзор репортажных приемов, обра-

тившись к жанровым фотографиям, которые изображают сцены из повседневной жизни. Снимая Урал и уральцев, В.Л. Метенков считал необходимым запечатлеть повседневные занятия местных жителей. Он снимал массовые гуляния, заводские мастерские, работу золотоискателей, стараясь не использовать постановочные кадры (Рис. 5).



Рис. 4. В.Л. Метенков. Вокзал. Челябинск. Почтовая открытка начала XX века



Рис. 5. Группа сапожников за работой в мастерской. Конец XIX — начало XX века

Естественные позы и обстановка, повседневное выражение лиц, и то, что герои съемки мало обращают внимание на фотографа, создает эффект включения в ситуацию, нахождения зрителя внутри кадра. Естественная подробность кадра дает возможность для рассматривания и соединения наблюдений, а заданная диагональная композиция – с акцентом на одном из рабочих, который удивленно смотрит в объектив, предлагает движение взгляда, который собирает повествовательную линию фотографии. Активизация восприятия за счет иллюзии погружения в ситуацию, выбор необычных ракурсов съемки, которые заставляют пространство двигаться, оживление пространства за счет использования эмоциональных кинетических деталей, способствуют формированию нового пространственного восприятия, в основе которого лежит эмоциональное переживание. Фотография превращается в визуальный нарратив, динамика которого связана с погружением в процесс эмоционального взаимодействия с пространством.

Репортажные фотографические элементы и сюжеты, которые активно использовались в путеводителях и почтовых открытках, снимали статичность видовых фотографий, делая пейзаж более аттрактивным и динамичным. Репортажные фотографии подчеркнули глубину и скалистость уральского ландшафта, поддерживав развитие теллурической семантики. В то же время репортажная фотография акцентировала внимание на особенностях горнозаводских занятий уральцев. В целом репортажная фотография способствовала закреплению в культурном сознании образа Урала как горной страны, созданного в путевых очерках В.И. Немировича-Данченко и Д.Н. Мамина-Сибиряка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Власова Е.Г., Абашев В.В. Визуальные доминанты Урала в путеводителях и почтовых открытках конца XIX – начала XX в. // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2023. Т. 16. № 3. С. 84–95.
2. Злыднева Н.В. Визуальный нарратив: опыт мифопоэтического прочтения. М.: «Индрик», 2013. 360 с.
3. Колосов А.А. Уточнение критериев фотожурналистики как способ оптимизации визуальной коммуникации // Акценты. 2006. № 1–2. С. 17–27.
4. Тагрин Н.С. Мир в открытке. М.: Изобразительное искусство, 1978. 128 с.
5. Толкачева И. Фоторепортаж XIX века: две войны // Photographer.ru. 17 июня 2007. URL: <https://www.photographer.ru/cult/history/750.htm?ysclid=lt74tqlcuo703893197> (дата обращения: 30.04.2024)

© Власова Елена Георгиевна (elena_vlasova@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА В СФЕРЕ БЕСПИЛОТНЫХ АВИАЦИОННЫХ СИСТЕМ

PECULIARITIES OF TECHNICAL TRANSLATION IN THE FIELD OF UNMANNED AERIAL SYSTEMS

*E. Isaeva
M. Bychkova
D. Oglezneva*

Summary: The production of unmanned aircraft systems (UAS) is attracting increasing attention, since their ubiquity in various spheres of human life ensures the technological sovereignty of the country. However, only a few studies consider the specifics of technical translation in the field of UAS. This paper provides an overview of various transformations in the technical translation of UAS. This study provides a key insight into the translation of special UAS terminology. The authors mainly rely on the classical approach to the issue of translation transformations. The article describes the most interesting cases of lexical, grammatical and complex transformations, with special attention to working with abbreviations and abbreviations. The results obtained significantly complement the understanding of the methods used in technical translation in a new and rapidly developing field.

Keywords: translation of unmanned aircraft systems terms, technical translation, glossary, UAS terminology, unmanned aerial systems, UAV, drone, translation studies.

Исаева Екатерина Владимировна

канд. филол. наук, доцент, Пермский государственный
национальный исследовательский университет
ekaterinaisaeva@gmail.com

Бычкова Мария Александровна

Пермский государственный национальный
исследовательский университет
mariya.a.bychkova@yandex.ru

Оглезнева Дарья Яковлевна

Пермский государственный национальный
исследовательский университет
oglezneva02@mail.ru

Аннотация: Производство беспилотных авиационных систем (БАС) привлекает все большее внимание, поскольку их повсеместное распространение в различных сферах жизни человека обеспечивает технологический суверенитет страны. Однако лишь немногие исследования рассматривают специфику технического перевода в области БАС. В данной работе представлен обзор различных трансформаций в техническом переводе БАС. Данное исследование дает ключевое представление о переводе специальной терминологии БАС. В основном авторы опираются на классический подход к вопросу о переводческих трансформациях. В статье описаны наиболее интересные случаи лексических, грамматических и комплексных трансформаций, при особом внимании к работе с сокращениями и аббревиатурой. Полученные результаты существенно дополняют представление о методах, применимых в техническом переводе в новой и быстро развивающейся области.

Ключевые слова: перевод терминов беспилотных авиационных систем, технический перевод, глоссарий, терминология БАС, беспилотные авиационные системы, БПЛА, беспилотник, переводоведение.

Производство беспилотных авиационных систем (БАС) привлекает все большее внимание в связи с реализацией федерального проекта «Разработка, стандартизация и серийное производство БАС и комплектующих». Эта отрасль быстро развивается, постоянно появляются новые технологии и инновации. При этом возрастает роль технических переводчиков в обеспечении качественного импорта технологий ведущих мировых производителей. В статье ставится задача выявить особенности технического перевода в области БАС, в частности, определить характерные переводческие трансформации, необходимые для качественной передачи информации, заключенной в переводном тексте в соответствии с узусом целевого текста. Данная работа является одним из первых исследований особенностей технического перевода с английского языка на русский текстов, касающихся БАС.

При переводе научных документов технические переводчики сталкиваются с различными проблемами,

в том числе с необходимостью владения технологическими знаниями [5]. Сложности возникают с выбором слов при передаче специализированных технических понятий и ситуаций, терминологическим соответствием и синтаксическим оформлением высказываний в соответствии с узусом целевого языка [3]. Эти проблемы особенно актуальны для технического перевода в сфере БАС, т.к. в ней используется узкоспециализированная терминология, которую сложно точно перевести на другие языки [4]. Работа над техническим переводом начинается еще до непосредственного перевода текста. Переводчик изучает специфику отрасли и соответствующую техническую документацию, осваивает узус текста. Регулирование новых технологий авиационной отрасли, в т.ч. БАС, в значительной степени осуществляется правилами и стандартами, установленными такими организациями, как ICAO (Международная организация гражданской авиации) и EASA (Европейское агентство по безопасности полётов). Профессиональные переводчики должны быть осведомлены о деятельности этих

организаций и постоянно обновлять свои знания, быть в курсе последних изменений в нормативных документах в разных странах и регионах, чтобы обеспечить их соблюдение и точно переводить новейшую техническую информацию [4].

В процессе перевода узкоспециализированной терминологии необходимо обращаться как к содержанию англоязычных официальных документов, так и к русскоязычной документации. Терминология отрасли БАС сложна для перевода ввиду относительно недавнего начала её структурированного исследования и упорядочения. В связи с этим, подготовка к переводу включает в себя составление развернутого глоссария. Важно не просто составить словарь, а обозначить в нем русскоязычные эквиваленты терминов и термины на иностранном языке (в нашем случае – английском), которые являются языковой лакуной в русском языке. При составлении глоссария БАС были изучены национальные и международные стандарты [ГОСТ Р 57258–2016, 2018; ГОСТ Р 56122–2014, 2020; ГОСТ Р 59517–2021, 2021; ISO 21384–4:2020, 2020] и специализированные веб-сайты: НПЦ «Авиасистемы» [НПЦ «АВИАСИСТЕМЫ», 2024], ИКАО [ICAO, 2024], SkyRadar [Short & Medium Range Radars for Training and Civil Aviation, 2024], Federal Aviation Administration [Federal Aviation Administration, 2024], Аэронет 2035 [Аэронет 2035, 2024]. Данные источники позволили составить наиболее полное представление о терминологии БАС и дополнить словарь. На данном этапе наш глоссарий включает более 250 терминов, обозначающих общие понятия БАС, классификацию БПЛА, управление БПЛА, вопросы безопасности, навигацию, программное обеспечение БАС, комплектующие и строение, название специализированных организаций, особенности движения судна и специфические области применения БАС.

В процессе перевода терминологии этой отрасли обнаруживались следующие нюансы: несовпадение или частичное совпадение англоязычных и русскоязычных понятий; отсутствие в переводящем языке (ПЯ) эквивалентов терминов на исходном языке (ИЯ) и отсутствие эквивалентности на уровне словесных знаков; неоднозначная трактовка одной и той же англоязычной лексической единицы в зависимости от контекста. Для решения перечисленных проблем используются различные методики, виды перевода терминологии. Рассмотрим классификацию переводческих трансформаций (ПТ), предлагаемую В.Н. Комиссаровым:

1. лексические ПТ (транслитерация, переводческое транскрибирование, калькирование, некоторые лексико-семантические замены);
2. грамматические ПТ (замены форм слова, частей речи);
3. комплексные лексико-грамматические ПТ (описательный перевод, антонимический перевод, упрощение/компенсация) [1].

Предлагаем отследить основные тенденции в переводе терминологии данной отрасли на примере некоторых терминов из глоссария БАС (см. Таблицу 1):

Таблица 1. Методы перевода терминологии отрасли БАС.

| Термин на ИЯ | Термин на ПЯ | Реализованные ПТ |
|------------------------------------|---|--|
| unmanned aircraft | беспилотный летательный аппарат | метод компенсации |
| tracking | контроль траектории | метод компенсации |
| sense and avoid | система предотвращения столкновений | описательный перевод |
| traffic collision avoidance system | бортовая система предупреждения столкновений ВС в воздухе | метод компенсации, описательный перевод, замены форм слова |
| UAV aggregator | БПЛА-агрегатор | калькирование |
| operator | эксплуатант | замены форм слова, описательный перевод |
| over-the-horizon | загоризонтальный радиолокатор | метод компенсации, описательный перевод |
| U-space | U-space («Ю-спэйс») | калькирование |
| light emitting diode | светодиоды | упрощение |

Особая ситуация обстоит с переводом категорий БПЛА по массе. В данной таблице представлено сравнение англоязычной и русскоязычной традиции наименований БПЛА в зависимости от их характеристик. Англоязычные определения полностью сокращаются до аббревиатуры, в то время как в русскоязычном термине аббревируется лишь составляющая «беспилотный летательный аппарат» (см. Таблицу 2):

Таблица 2. Перевод категорий БПЛА по массе.

| Термин на ИЯ | Термин на ПЯ |
|---------------------------------------|--|
| Micro | Микро-БПЛА |
| Mini | Мини-БПЛА |
| Close Range (CR) | Легкие БПЛА для контроля переднего края обороны |
| Short Range (SR) | Легкие БПЛА с малой дальностью полета |
| Medium Range (MR) | Средние БПЛА |
| Medium Range Endurance (MRE) | Средние БПЛА с большой продолжительностью полета |
| Low Altitude Deep Penetration (LADP) | Маловысотные БПЛА для проникновения в глубину обороны противника |
| Low Altitude Long Endurance (LALE) | Маловысотные БПЛА с большой продолжительностью полета |
| Medium Altitude Long Endurance (MALE) | Средневысотные БПЛА с большой продолжительностью полета |

Таблица 3.

Варианты и способы переводов аббревиатур отрасли БАС.

| Аббревиатура на ИЯ + полная форма | Перевод | Аббревиатура на ПЯ | Способ перевода |
|---|---------------------------------------|--------------------|--|
| AGL (Above Ground Level) | над уровнем земной поверхности | отсутствует | перевод полной формы |
| BRLOS (Beyond Radio Line-Of-Sight) | вне прямой линии радиосвязи | BRLOS | полное заимствование и отражение его в латинских буквах |
| HFR (High-level Flight Rules) | правила стратосферных полетов | ПСП | перевод полной формы и создание на его основе сокращения |
| NOTAM Notice to Airman | отсутствует | НОТАМ | транслитерация |
| RTCA (Radio Technical Commission for Aeronautics) | Радиотехническая авиационная комиссия | RTCA | полное заимствование и отражение его в латинских буквах |

Таблица 4.

Составление русскоязычных аббревиатур для терминов на ИЯ.

| Термин на ИЯ | Перевод | Аббревиатура |
|---------------------------|---|--------------|
| segregated airspace | Выделенное воздушное пространство | ВВП |
| Turprop engine | Турбовинтовой двигатель | ТВД |
| Multi-rotor (multicopter) | Беспилотное воздушное судно мультикоптерного типа | БВС МКТ |

Аббревиатуры считаются особым типом терминологии. Л.Л. Нелюбин отмечает, что передачу разного рода сокращений, акронимов и аббревиатур необходимо осуществлять следующими способами: перевод полной формы и создание на его основе сокращения, перевод полной формы, транслитерация, полное заимствование и отражение его в латинских буквах, транскрибирование, звукобуквенное транскрибирование, перевод и транскрибирование [2]. В глоссарии БАС распространена терминология, перевод на русский язык которой уже утверждён документацией, зачастую – ГОСТом. В таблице 3 отражены варианты переводов аббревиатур отрасли БАС, а также определены способы перевода (см. Таблицу 3):

Есть и обратные случаи составления аббревиатур. Для полной формы термина на ИЯ, не имеющего аббревиатуры, в специализированной документации может найтись аббревиатура на русском языке (см. Таблицу 4):

Примечательно, что, в процессе составления специалистами глоссария БАС, проблемы перевода того или иного термина решались в основном посредством обращения к контексту, в котором этот термин употреблялся. Источниками контекстов служили новостные сводки, патенты, научные статьи на обоих языках, официальная документация, связанная с областью авиационной техники, и прочие. Обращение к контексту способствовало тому, что многие термины оказались локализованы на русский язык посредством описательного перевода. Несмотря на использование преимущественно этой ПТ, качество перевода тер-

минологии от этого не ухудшилось, но улучшилось и способствовало поддержанию общей тенденции к переводу терминологии БАС в России – конкретизированного и точного перевода. Следует также обратить внимание на необходимость согласования терминов с регулирующими документами, отражающими технические характеристики БПЛА для корректного перевода вида воздушного судна, категоризированного, например по массе, дальности полета и др. Полученные результаты согласуются с классическими методами перевода терминологии [1, 2].

Таким образом, перевод терминологии, связанной с БАС, вызывает затруднения в основном ввиду новизны сферы, в которой функционируют эти единицы узкоспециализированной лексики. Актуальность нашей работы заключается в фокусе на новой, представляющей стратегическую значимость для России отрасли БАС. В статье изучались только лексические, грамматические и комплексные переводческие трансформации. Когнитивные аспекты переводоведения и экстралингвистические факторы не были рассмотрены и представляют вызов для наших последующих изысканий. Дальнейшее исследование отрасли БАС, составление документации, официального глоссария терминологии упорядочат процесс перевода технических текстов подобного типа. Отечественная терминология БАС отличается точностью и конкретностью, что способствует более успешному развитию не только методик изучения языковых особенностей данной отрасли, но и сферы БАС в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Высшая школа, 1990. 253 с.
2. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. 3-е изд. М.: Флинта; Наука, 2003. 320 с.
3. Gore M.M. Characteristics of Technical Translation: An evaluation // Bharatiya Vaigyanik evam Audyogik Anusandhan Patrika. 2022. № 6. С. 47–52.
4. Ibanez F. Aviation translation: what are the challenges and issues? // Optilingua Europe [Электронный ресурс]. URL: <https://www.alphatrad.com/news/challenges-aviation-translation> (дата обращения: 29.04.2024).
5. Tavares C. [and others]. The Challenges of Teaching and Assessing Technical Translation in an Era of Neural Machine Translation // Education Sciences. 2023. № 6 (13). С. 541–541.
6. ГОСТ Р 57258–2016 Термины и определения // 2018. С. 1–8.
7. ГОСТ Р 56122–2014 Воздушный транспорт. Беспилотные авиационные системы. Общие требования (Переиздание) // 2020. С. 1–9.
8. ГОСТ Р 59517–2021 Беспилотные авиационные системы. Классификация и категоризация // 2021. С. 1–7.
9. ISO 21384-4:2020 – Unmanned aircraft systems – Part 4: Vocabulary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.iso.org/standard/76785.html> (дата обращения: 30.04.2024).
10. НПЦ «АВИАСИСТЕМЫ» [Электронный ресурс]. URL: <https://npcas.ru/> (дата обращения: 30.04.2024).
11. ICAO [Электронный ресурс]. URL: <https://www.icao.int/Pages/default.aspx> (дата обращения: 27.12.2023).
12. Short & Medium Range Radars for Training and Civil Aviation [Электронный ресурс]. URL: <https://www.skyradar.com/> (дата обращения: 30.04.2024).
13. Federal Aviation Administration [Электронный ресурс]. URL: <https://www.faa.gov/> (дата обращения: 30.04.2024).
14. Аэронет 2035 [Электронный ресурс]. URL: <https://xn--2035-43d4a7chr0j.xn--p1ai/> (дата обращения: 30.04.2024).

© Исаева Екатерина Владимировна (ekaterinaisae@gmail.com), Бычкова Мария Александровна (mariya.a.bychkova@yandex.ru),
Оглезнева Дарья Яковлевна (oglezneva02@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛЕКСИКА ИСЛАМА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Казиева Альмира Магомедовна

*Доктор филологических наук, профессор, директор,
Северо-Кавказский НИИ филологии;
руководитель, Центр Северо-Кавказских языков и культур;
руководитель, Центр евразийских исследований,
Пятигорский государственный университет
k_mika@mail.ru*

LEXICAL UNITS OF ISLAM IN THE MULTICULTURAL SPACE OF THE RUSSIAN FEDERATION: FUNCTIONAL AND SEMANTIC ASPECT

A. Kazieva

Summary: The article is devoted to the consideration of the semantics and functional status of lexical units of Islam as borrowings from various historical periods in the Russian language. The aim of the article is to substantiate the importance of preserving the original semantics of lexical units of Islam and translating their meaning, if necessary, through additional interpretations in text and discourse in various spheres of their functioning. The lexical units of Islam are significant not only religiously, but also linguistically. The vocabulary of Islam is distinguished by its active functioning in the media space. It is obvious that the language of the Koran must be understandable to representatives of different peoples and cultures, and the lexical units of Islam themselves must be used correctly and accompanied by additional interpretations, the need for which is determined in each specific case, but depends, first of all, on the consolidation of the lexical unit of Islam in the usage of the modern Russian language.

Keywords: intercultural communication, Russian language, Islamism, linguistic personality, semantic transformations, phonetic adaptation, national identity.

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению семантики и функционального статуса исламизмов как заимствований различных исторических периодов в русском языке. Целью статьи является обоснование важности сохранения исходной семантики исламизмов и транслирования их значения при необходимости посредством дополнительных истолкований в тексте и дискурсе в различных сферах их функционирования. Исламизмы значимы не только в религиозном, но и в лингвокультурном отношении; лексика ислама отличается активным функционированием в медиaprостранстве. Очевидно, что язык Корана должен быть понятен представителям разных народов и культур, а сами исламизмы должны употребляться корректно и сопровождаться дополнительными истолкованиями, необходимость которых определяется в каждом конкретном случае, но зависит, прежде всего, от закреплённости исламизма в узусе современного русского языка.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, русский язык, исламизм, языковая личность, семантические трансформации, фонетическая адаптация, национальная идентичность.

Введение

Поликультурное пространство Российской Федерации – исторически формирующаяся среда, обуславливаемая в своем существовании этническим своеобразием населяющих ее народов при их традиционно сложившемся соседстве, взаимном проникновении и эффективном взаимовлиянии национальных культур. Это уникальное сообщество, которое оказывает массированное влияние на индивидуальное и общественное сознание; поликультурное пространство – это, в том числе, и возможность пополнения знаний о других этносах, в определенной мере обуславливающих пересмотр маркеров собственной идентичности. Поликультурное пространство современной России чрезвычайно лабильно, оно диктует постоянное приспособление языковой личности, социальных групп разноуровневой принадлежности к новым условиям, к социальным трансформациям. В свою очередь, это влечет за собой и выработку опреде-

ленных моделей поведения, и формирование ценностной картины мира, неизменно отражающейся в языке, получающей вербализацию.

К сожалению, приходится констатировать факт неизбежных противоречий либеральной и традиционной систем ценностей. Понятно, что либеральная аксиосфера оказывается намного привлекательнее традиционной, потому что, на первый взгляд, дают личности полную свободу самовыражения, индивидуализации собственного бытия, отказа от тех ограничений, которые могут сковывать человека в его повседневной жизни в социо- и лингвокультурном коллективе. Однако традиционная система ценностей может длительное время влиять на личность, в том числе, и языковую, даже тогда, когда человек путем рациональных усилий отказывается от нее. Так происходит потому, что языковые стереотипы, устойчивые лексические сочетания, фразеологизмы транслируют многовековой опыт этноса, имплицитно

влияя на индивидуальную картину мира. В этом случае вполне может возникнуть внутрилличностный конфликт, который в худшем случае повлечет за собой девиантное поведение – ксенофобию, депрессию, фрустрацию и пр. В настоящее время представляется актуальным понимание роли религиозной лексики в формировании поликультурного пространства современной России, точности ее употребления в различных сферах функционирования, что напрямую связано с ее функционально-семантическими особенностями.

Методы исследования включают дедуктивно-индуктивный метод, метод наблюдения, метод функционально-семантического анализа, метод филологической интерпретации.

Материал исследования составляют закрепленные в узусе и фиксируемые словарями лексические единицы и их сочетания, представляющие собой номинации важных для ислама понятий и закрепленные в исламской традиции, которая объединяет народы РФ, исповедующие эту религию.

Исследовательские результаты и их интерпретация

В основе традиционной системы ценностей лежат принципы коллективизма, семейные и кровные узы, уважение к опыту предшествующих поколений, что в целом определяет патриархальное общественное и личностное сознание. При этом гуманитарная наука склоняется к мнению, что без знания личностью и понимания ею основ традиционной системы ценностей об оформившейся национальной идентичности говорить не приходится. В любом случае коллективное сознание, без которого нельзя судить адекватно и об общественном мнении, не может не сохранять значимые элементы традиционных ценностных парадигм и национальной идентичности.

Проблематика национальной идентичности находится в тесных сложных взаимосвязях с конфессиональными вопросами, что обуславливает внимание к ней во всем мире. Нестабильность ситуации в мире в целом диктует обращение к тем основам, которые представляются незыблемыми в ориентированности личности и социума. Такими основами остаются национальная идентичность и конфессиональная принадлежность, а также разделение тех нравственных идеалов, которые составляют основу существования конкретного народа и поликультурного пространства РФ в совокупности всех этносов, населяющих многонациональное государство. Национальная и/или религиозная идентичность способствует осознанию человеком самого себя часть сообщества, и это осознание дает ему чувство стабильности и силы.

Очевидно, что различные этносы исторически ис-

поведуют разные религии, и конфессиональная принадлежность может обуславливать межэтническую и межрелигиозную напряженность. Именно поэтому считаем необходимым обращение к функционально-семантическому аспекту изучения лексики ислама, которая претерпевает под влиянием различных экстра- и интралингвистических факторов ряд изменений, требующих научного анализа и непротиворечивого описания.

Диалог религий включает в качестве доминанты признание того, что для любого верующего и ассоциирующего себя с конкретной конфессиональной традицией человека именно его религия является единственно правильной, отражающей божественную истину. Межрелигиозное общение предполагает обсуждение путей решения проблем, связанных с взаимодействием представителей различных конфессий, а также тех, кто ассоциирует себя с определенной религиозной традицией, но не является активным членом религиозной общины. Человек, связывающий свои убеждения с агностицизмом или атеизмом, также, сколь бы ни были для него далеки религиозные постулаты, оказывается воспитанным в традициях той или иной национальной культуры, одним из определяющих факторов развития которых остается религия большинства в этом этносе, исторически традиционная для конкретного национального коллектива. Разумеется, роль религии остается весьма существенной не только в плане организации внутриобщинной жизни, но и в плане сохранения мира и стабильности во взаимоотношениях представителей разных религий и этносов в поликультурном пространстве Российской Федерации.

Ислам в настоящее время – одна из наиболее распространенных религий мира: она представлена в более чем пятидесяти государствах, а мусульман во всем мире насчитывается около двух млрд., т.е. примерно четверть населения планеты. В Российской Федерации живет свыше двадцати млн мусульман, а ислам является традиционной религией более чем тридцати коренных этносов России. Для весьма значительной части мусульман ислам представляет собой не только религию, но и образ жизни, культуру, которая правомерно представляется как важный компонент мировой цивилизации. Поэтому растет количество воскресных мактабов, медресе, в их учебные планы входят не только основы арабского языка, но и история ислама, основы вероучения. Большое количество исламизмов давно проникло в языки народов Кавказа, Азии, Поволжья, Урала, для которых ислам является определяющей их жизнь религиозной системой. Состав исламизмов пополняется и сегодня в связи с развитием межкультурных связей и упрочением положения традиционных религий в российском обществе. Так, исламизмы характеризуются не только религиозной значимостью для представителя конкретного этноса, но и лингвокультурологическим значением: например,

лингвокультуры народов, традиционно исповедующих ислам, включают нормативные требования к мусульманам. Таковы традиция вознесения молитвы к Всевышнему на классическом арабском языке и знание хотя бы двух сур (глав) Священного Корана, в том числе, первой – Фаиза аль-Китаб ('Открывающая Писание'), имеющей фундаментальное значение для ислама как мировой религии. Таким образом, арабский язык для любого мусульманина – священный язык, а любой перевод Корана, пусть даже и совершенный, не способен стать заменой оригиналу. В самом Священном Коране сказано, что «это – послание Господа миров <...> на языке арабском, ясном» [Коран, 2009, с. 192], и любой перевод Корана – лишь его *тафсир* ('толкование').

Одним из наиболее показательных маркеров в отношении оценки характеристик межкультурной коммуникации остаются процессы заимствования, адаптации к новой языковой системе, лексико-семантические трансформации и функционирование заимствованных единиц. Отметим в этой связи, что многие из лексических единиц, связанных с исламом, давно представлены в качестве частотно вербализуемых в текстово-дискурсивном пространстве современной России и узואльно закрепленных в нем: таковы, например, *хадж*, *халяль*, *мечеть*, *имам*, *мулла*, *муэдзин* и т.п. Однако интерес к исламу как традиционной религии целого ряда субъектов Российской Федерации в последние несколько десятилетий растет, с религией предшествующих поколений нынешние граждане России правомерно связывают возможность не только осознания покровительства Всевышнего, его помощи в укреплении духовной силы, но и в сохранении собственной национальной идентичности, передаче ценностей, свойственных этносу, будущим поколениям, в возможности воспитания молодых в рамках этических канонов, необходимых для нормальной жизни в условиях соприкосновения и тесного взаимодействия разных культур, социальных групп и стратов.

Кроме того, лексика ислама теперь активно функционирует в медиапространстве, что во многом обусловливается в целом растущей демократизацией отношений религиозных организаций и конфессиональных объединений РФ с государственной властью, с масс-медиа. Немало этому способствовал Федеральный закон «О свободе совести и о религиозных объединениях» [Федеральный закон: URL]. Широкое распространение лексики ислама происходит также посредством специальных, официально аккредитованных сайтов религиозных общин российских мусульман.

Безусловно, языки являются основными хранилищами культурного наследия наций и, соответственно, фиксируют различные религиозные представления, свойственные истории развития этносов: «Религиозная картина мира содержит в себе представление о свер-

хъестественном, веру в реальность сверхъестественного. Этот признак дает возможность отличить религиозную картину мира от нерелигиозной. <...> Вера в сверхъестественное означает, что наряду с обычным, естественным миром, с которым человек сталкивается в своей повседневной практике и к познанию которого приложимы законы логического мышления, признается и иной мир, коренным образом отличающийся от первого, существующий на совершенно иных основаниях, повинующийся совсем иным началам, чем те закономерности, которые господствуют в реальном мире» [Крывелев, 1968, с. 8]. Основным признаком религиозной картины мира является вера в то, что невозможное в объективной действительности вполне может произойти в мире трансцендентном, сверхъестественном, при этом такие характеристики трансцендентному миру приписывает именно религиозное сознание, однако для самих верующих природа таких характеристик неясна.

Очевидно, что языки мира развиваются в тесном взаимодействии друг с другом, и такое взаимодействие может протекать с разной степенью интенсивности, которая обуславливается целым рядом экстра- и интралингвистических факторов: к первой группе относят экономические, политические, торговые, географические, религиозные и пр. Е.В. Маринова правомерно указывает и на социально-психологические факторы: «Внешней по отношению к языковой является и социально-психологическая причина, а именно представление некоторых носителей языка о престижности иноязычного слова по сравнению с исконным» [Маринова, 2013, с. 159]. Взаимодействие этносов и культур детерминирует появление в языках заимствований, которые представляются естественным и закономерным явлением для функционирования естественных языков. Заимствование трактуется современной лингвистикой как «элемент чужого языка (слово, морфема, синтаксическая конструкция и т.п.), перенесенный из одного языка в другой в результате контактов языковых, а также сам процесс перехода элементов одного языка в другой» [Лингвистический энциклопедический словарь, 1990: 158]. Наибольшее количество среди заимствований традиционно составляют лексические единицы. Общими лингвистическими причинами заимствований считаются отсутствие в языке-реципиенте средств для наименования понятий, явлений или предметов; детализация существующих понятий для разграничения семантических оттенков; языковая экономия; наличие в языке-доноре уже сложившейся терминологической системы, эффективно функционирующей в конкретной сфере деятельности; тенденция к интернационализации лексики, в том числе, и на основании применения морфем с фиксируемым устойчивым значением в ряде языков; тенденция к обогащению информации носителей языка-реципиента.

Для исламизмов, представленных в русском языке

как государственном языке Российской Федерации и выполняющего функции лингва-франка, основными причинами заимствования из арабского являются следующие:

- отсутствие в русском языке и национальных языках РФ средств для номинации определенных понятий (*гурия, джихад, шариат*);
- стремление к уточнению, детализации понятий: (*мечеть – ‘храм, но у мусульман’*);
- экономия языковых средств (*аят – «стих из Корана*);
- наличие в арабском языке сложившейся системы терминов ислама;
- арабские исламы должны сохранять свой фонетический и семантический «облик» неприкосновенным во избежание искажения сакральных смыслов Корана [Коран, 2009; Коран, 2014], что в целом чревато негативными последствиями как для конфессиональной целостности ислама, так и для его функционирования в социуме/

Арабский язык является языком Священного писания мусульман, что, разумеется, оказывало в течение всей истории ислама особое воздействие на языки-реципиенты сначала тех народов, которые приняли ислам и исторически исповедуют его, а затем и на русский язык. Особо следует обратить внимание и на экзотизмы – номинации реалий других культур: в случае с исламом это такие лексические единицы, как: *ваххабит, моджахед, джихад, муфтий, шахид, хадж, газават, гурия, дервиш, намаз, закат (закят), минарет, мулла, муфтий, суфий, мюрид, хиджаб, Рамадан, умма, сунна, сура, ураза, факир, хадис, чалма, тюрбан, шариат, шариф* и др.

Приведем лишь несколько примеров исламизмов, которые характеризуются высокой частотностью употребления как в бытовом дискурсе, так и в медиа-пространстве в современной России.

Коран

Коран – это основной источник большинства законов и традиций в жизни мусульман. Священная книга мусульман была написана в VII в. на языке клана Курайш – одном из диалектов арабского языка, распространенных на Аравийском полуострове. Сама лексема образована от корня *قرأ* ‘читать’, это существительное со значением действия (например, *قراءة* ‘чтение’). Префикс *ان* и буквы *ا* в середине лексемы придает ей форму существительного. Интересно, что М. Фасмер в «Этимологическом словаре русского языка» указывает на факт заимствования этого слова в русском языке примерно в XV – XVI вв. Языки тюркской семьи явились для русского языка посредниками: «– *коран* стар. русск. *курань* (1575–1584 гг.), *кургань* (1479–1481 гг.)» [Фасмер, 2004, с. 322]. У М. Фасмера отмечено две формы фонетической оболочки слова – *курань* и *кургань*, которые отражают

специфику произношения и приближены к его исконной форме *кур’ан*. Предположительно, русский язык не сразу воспринял заимствование в форме *коран*, которое должно было пройти путь фонетической адаптации к особенностям русского произношения. Первый перевод Корана на русский язык назывался «алкоран о Магомете, или Закон турецкий». Форма слова *алкоран* – устаревшая, а артикль *ал* перестал быть частью слова. Современные толковые словари русского языка включают следующие словарные статьи, трактующие лексику *Коран*: «Коран – [араб. «кур’ан» чтение] главная священная книга мусульман, собрание проповедей, обрядовых и юридических установлений, молитв, назидательных рассказов и притч, якобы произнесенных Мухаммедом в Мекке и Медине [Новейший словарь иностранных слов, 2007, с. 435]; «Коран – [араб. a’koran ← qur’an чтение] священная книга ислама, в которой собраны религиозные догмы, а также мифологические и правовые тексты [Асланова, 2012, с. 414]; «с прописной буквы [араб. a’koran ← qur’an чтение] священная книга ислама, содержащая изложение догм и положений мусульманской религии, мусульманских преданий и норм права [Крысин, 2011, с. 367].

Шахид

Эта лексема в исламской религиозной терминологии имеет значение ‘тот, кто умирает за свою веру; человек, принявший мучническую смерть’ [Коран, 2014]. В русском языке есть закрепившийся эквивалент, лексема вошла в узус. Однако необходимо помнить о лабильности семантики данного термина: в российском медиапространстве этот религиозный термин приобрел в последние десятилетия негативную оценку в связи с различными актами терроризма в мире и в самой России. Тем не менее, эта негативная оценочность теперь подвергается изменениям: например, успешное использование дрона-камикадзе «Шахед» иранского производства в военных конфликтах против вооружений противника, в десятки и сотни раз превосходящих «Шахеды» по своей цене, во многом изменило соотношение нейтральных и негативных коннотаций в составе значения этого слова.

Также к лексическим единицам с растущей частотностью употребления следует отнести лексику *махрам*. **Махрам** в исламском праве: мужчина из числа ближайших родственников женщины, за которого женщина не имеет права выходить замуж, однако, имеет возможность оставаться наедине и отправляться в поездки (близкие или дальние). Махрамом для женщины, как правило, является отец, муж, брат, сын, внук, дядя и т.п. Этот термин имеет устоявшийся характер в русском языке и, конечно, в языках этносов РФ, исповедующих ислам. Эта лексема частотно употребляется в речи русскоязычных мусульман, но пока не вошла в узус русского языка, и поэтому при реализации ее в дискурсе СМИ, в текстах медиапространства необходимо отчетливо квалифи-

цировать ее как необходимую составляющую образа жизни, диктуемого исламом, давая. Где это необходимо, соответствующее истолкование с тем, чтобы избежать превратного, некорректного истолкования исламизма адресатом, не вполне сведущим в вопросах этой религии, а также традиций, обычаев и норм, обусловленных требованиями к правоверным мусульманам.

Выводы

Исламизмы представлены в языках народов РФ и в русском языке как государственном языке разнообразно, это заимствования из арабского языка, которые соотносимы с различными историческими периодами. Семантика всех исламизмов по возможности должна оставаться неизменной, т.к. это лексемы и лексические единицы, передающие сакральный смысл Священного Писания мусульман. При этом совершенно очевидно, что язык Корана должен быть понятен представителям разных народов и культур, исламизмы должны употребляться корректно

и сопровождаться дополнительными истолкованиями, где это необходимо. В целом изучение исламизмов с позиций функционально-семантического подхода перспективно в отношении уточнения функционального статуса этих языковых единиц, возможностей их адаптации к грамматическим системам языков-реципиентов, а также для понимания межкультурной коммуникации арабской культуры и других культур современного мира.

Важно также подчеркнуть, что во избежание возникновения вариативности семантики исламских терминов (а в конечном счете, и для невозможности превратного истолкования вероучения, для поддержания позитивного образа ислама и Северного Кавказа) необходима серьезная работа для отслеживания корректности употребления лексических единиц и их сочетаний в дискурсе масс-медиа (на радио, ТВ и в интернет-пространстве), и в эту работу обязательно должны быть включены не только эксперты в сфере ислама, авторитетные религиозные деятели, но и лингвисты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асланова Л.А. Толковый словарь новейших слов и выражений русского языка М.: Славянский дом книги, 2012. 960 с.
2. Коран – перевод с арабского и комментарии / пер. М.Н. Османов. М.: РИПОЛ классик, 2009. 1016 с.
3. Коран – перевод смыслов и комментарии/ пер. И.В. Порохова. М.: РИПОЛ классик, 2014. 800 с.
4. Крывелев И.А. Религиозная картина мира и ее богословская модернизация. М.: Наука, 1968. 292 с.
5. Крысин Л.П. Иллюстрированный толковый словарь иностранных слов. М.: ЭКСМО, 2011. 864 с.
6. Лингвистический энциклопедический словарь / [Науч.-ред. совет изд-ва «Сов. энцикл.», Ин-т языкознания АН СССР]; Гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Сов. энцикл., 1990. 682 с.
7. Маринова Е.В. Теория заимствования в основных понятиях и терминах: словарь-справочник. М.: Флинта: Наука, 2013. 240 с.
8. Новейший словарь иностранных слов и выражений. М.: АСТ: Харвест, 2007. 976 с.
9. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. М.: Астрель : АСТ, 2004. Т. 2. 671 с.
10. Федеральный закон от 26 сентября 1997 г. № 125-ФЗ «О свободе совести и о религиозных объединениях» (с изменениями и дополнениями). URL: <https://base.garant.ru/171640/?ysclid=lvjovf3o4z837639504#friends>

© Казиева Альмира Магометовна (k_mika@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗА КИТАЯ В РУССКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ

Ли Цичжэн

Аспирант, Уфимский университет науки и технологий
1301854207@qq.com

METAPHORICAL MODELS IN FORMING THE IMAGE OF CHINA IN THE RUSSIAN LANGUAGE CONSCIOUSNESS

Li Qizheng

Summary: Based on the results of the analysis, the purpose of which was to describe the metaphorical models used in the formation of the image of China in the Russian linguistic consciousness, it was established that it can be either positive and created with the help of natural, anthropomorphic and mythological metaphors, or negative. The article shows examples of metaphors that are involved in creating the image of mystery and mystery of Chinese culture. It is especially noted that such metaphorical models as "China is a miracle" and "China is a threat" reflect the ambivalent attitude of Russians towards their eastern neighbor. It has been established that the image of China can be described using various metaphors, including "economic tiger", "mysterious country", "world leader" and others.

Keywords: metaphorical model, image of China, Russian linguistic consciousness, source area, target area.

Аннотация: По итогам анализа, целью которого было описание метафорических моделей, используемых при формировании образа Китая в русском языковом сознании, установлено, что он, может быть, как положительным и создаваться с помощью природных, антропоморфных и мифологических метафор, так и отрицательным. В статье показаны примеры метафор, которые учувствуют в создании образа загадочности и таинственности китайской культуры. Особо отмечено, что такие метафорические модели, как «Китай – это чудо» и «Китай – это угроза» отражают амбивалентное отношение россиян к восточному соседу. Установлено, что образ Китая может быть описан с помощью различных метафор, включая «экономический тигр», «загадочная страна», «мировой лидер» и другие.

Ключевые слова: метафорическая модель, образ Китая, русское языковое сознание, исходная область, целевая область.

Актуальность изучения метафорических моделей обусловлена перспективностью развития теории метафорического моделирования и возможностью практического выявления корреляций между концептуальными метафорами и политическим дискурсом, в котором актуализируются образы, формирующиеся на основе стереотипных представлений представителей одной лингвокультуры относительно другой. Это важно для повышения эффективности межкультурного взаимодействия и понимания национального сознания. Важность изучения метафорического представления образа Китая в русском языковом сознании связана с его влиянием на международные отношения, экономическую, политическую и культурную сферы, которые активно развиваются в XXI веке [10]. Метафоры позволяют на имплицитном уровне манипулировать адресатом, мотивировать его к нужным действиям и оценкам, корректировать его поведение, мировоззрение и систему ценностей. Цель статьи – описать метафорические модели, используемые при формировании образа Китая в русском языковом сознании.

К настоящему времени накоплен существенный опыт в изучении метафорических моделей. основополагающими работами традиционно считаются труды Н.Д. Арутюновой [1; 2], А.Н. Барановой [3], Дж. Лакофф и

М. Джонсон [7]. Тем не менее, до настоящего времени не было проведено анализа представления образа страны в сознании носителей определенной культуры посредством метафорических образов.

Исследователи едины во мнении, что метафорические модели играют важную роль при формировании лингвокультурного образа, так как они делают высказывание более ярким, образным и усиливают воздействие на читателя или слушателя [5]. Метафоры основаны на сходстве, сравнении и аналогии, они помогают отправителям коммуникативных сообщений давать предметам дополнительную характеристику, создавать коннотации и присваивать оценки [12].

В когнитивной лингвистике метафоры рассматриваются как аналогии, в которых так называемая область происхождения (например, круговорот воды) сопоставляется с целевой областью (например, деньгами). В этом процессе переноса когнитивная типология структура области происхождения проецируется на целевую область [7]. Этот процесс создания метафор посредством аналогий можно объяснить на примере метафорической модели «Деньги – вода». В этой метафорической модели «вода» является исходной областью, а «деньги» – целевой областью. Например, область происхождения

«Вода» имеет следующую структуризацию: когнитивное осознание человеком воды как потока переносится на целевую область, что на ассоциативном уровне обеспечивает создание устойчивых моделей и образов в сознании носителя лингвокультуры [1].

Стоит отметить, что в процессе метафорического переноса в целевой области не могут быть сформированы новые слоты, которые еще не определены областью происхождения, поскольку в противном случае основная аналогия между областью происхождения и целевой областью была бы невозможна [2]. Образовавшиеся таким образом метафорические выражения не были бы понятны целевой аудитории. Важно отметить, что метафорическая модель «Деньги – вода» привела к созданию целого ряда метафорических выражений, о чем свидетельствуют следующие примеры: *купаться в деньгах, попасть в денежный дождь, деньги утекают сквозь пальцы* и т.д. [3]

Как показывают приведенные выше примеры, новая теория метафор в когнитивной лингвистике, в первую очередь, касается так называемых лексикализованных метафор, то есть тех метафорических выражений, которые являются частью русского языка в виде устойчивых фраз и также изучаются в процессе овладения языком [4]. Сюда не входят сознательно сформированные и окказионально созданные метафоры, подобные тем, которые встречаются в литературных текстах или которые часто используются в рекламном и политическом дискурсах особенно при формировании образа того или иного государства, что представляет особый интерес для данного исследования [7].

Большой вклад в изучение сущности и природы метафор внесли Дж. Лакофф и М. Джонсон, по мнению которых модельные идеи, лежащие в основе метафор, являются не выражением языка, а, скорее, выражением мышления и, следовательно, относятся к когнитивному структурированию опыта, который, в свою очередь, определяет мышление и действие носителей той или иной лингвокультуры [7].

Современные исследователи едины во мнении, что метафорические выражения не могут быть перерожжены и объединены по желанию отправителя сообщения, т.е. того, кто использует их в речи. Ситуативная приемлемость метафоры, ее прозрачность и понятность для носителей языка определяется культурными и социальными конвенциями, которые отражаются в лексикализованном запасе языка. Также важно отметить, что экстралингвистические факторы, такие как, например, развитие научной и технической областей, появление новых изобретений, служат стимулом для возникновения новых метафор: *нажать на газ, спрятаться за аватаром* [10].

Анализ эмпирического материала показал, что образ Китая в метафорах может быть как положительным, так и отрицательным и создаваться с помощью природных, антропоморфных и мифологических метафор, подчёркивающих значимые черты, которые формируют устойчивые ассоциативные связи в сознании носителей русской лингвокультуры. Изучение примеров показало, что китайская экономика часто описывается как «социалистическая рыночная экономика», где государство играет активную роль, контролируя стратегически важные отрасли и поддерживая рыночную конкуренцию.

Китай жесткой рукой обеспечивает контроль стратегически важных сфер, что ведет к тому, что экономика страны демонстрирует определенные результаты (Российская газета, 2024, № 7).

В примере выше приведена физиологическая метафора, при помощи которой стране приписываются такие качества человека, как сила, решительность, напористость.

Также в русском языке фиксируются артефактные метафоры, которые используются для формирования образа Китая:

Несгибаемым стержнем стоят данные постулаты на страже соблюдения общественных норм, которые испокон веков заведены в Китае (Российская газета, 2024, № 7).

В примере выше прослеживается яркая коннотация, которая формирует образ Китая как сильной страны, руководители которой идут своим путем на пути достижения поставленных целей.

В сознании носителей русской лингвокультуры Китай традиционно ассоциируется с загадочностью, утонченностью, что создает уникальные метафорические модели. Загадочность и древность китайской культуры можно описать с помощью таких метафор:

- «тайна веков»: китайская культура хранит в себе множество секретов и загадок, которые передаются из поколения в поколение;
- «древний лабиринт»: китайская культура представляет собой сложный и запутанный мир, полный тайн и неожиданных поворотов;
- «невидимые нити»: китайская культура объединяет различные эпохи и народы, создавая единую сеть связей и влияний;
- «загадочный узор»: китайская культура имеет свой уникальный стиль и образ, который трудно понять и объяснить;
- «калейдоскоп времён»: китайская культура представляет собой смесь различных эпох и культур, создавая неповторимую картину прошлого.

Метафорические модели «Китай – это чудо» и «Китай – это угроза» отражают амбивалентное отношение россиян к восточному соседу, раскрывая как положительные,

так и отрицательные стороны страны.

По итогу анализа образ Китая можно описать с помощью следующих метафор:

1. «Экономический тигр» – быстрое развитие и производственная мощь страны:

Эксперты едины во мнении, что «тигры» в настоящее время могут составить достойную конкуренцию экономике США (Известия, 2024, № 1/4).

2. «Загадочная страна» – древние традиции и культура: *Китай – это тайна, загадка и тонкая интрига, которая будоражит сознание* (Аргументы и факты, 2024, № 15).

3. «Мировой лидер» – влияние на мировую экономику: *Мощным натиском Китай отвоевал себе позиции* (Аргументы и факты, 2024, № 17).

4. «Великая стена» – защита своих интересов и границ: *Как и Великая Китайская стена современное правительство твердо стоит на защите интересов страны* (Известия, 2024, № 1/8).

5. «Дракон Востока» – символ силы и мощи: *Зеленый дракон представляет восток и управляет дождем и ветром. Крылатый дракон. Говорят, что Крылатый дракон обитает в небе* (Аргументы и факты, 2024, № 15).

6. «Мастерская мира» – производство и инновации: *Возможно «мастерская мира – 2» закроется «на переучет» раньше, чем многие ожидают. «Мастерская мира», «империя, в которой никогда не заходит солнце»* (Российская газета, 2024, № 7).

7. «Жемчужина Востока» – культурное наследие и достопримечательности: *Шанхай – настоящая жемчужина Востока, таинственный и привлекательный, контрастный и многоликий, этот город покоряет каждого, кто бывал здесь хотя бы раз* (Российская газета, 2024, № 13).

8. «Крыша мира» – географическое положение и влияние на регион: *Китай проложил дорогу к «крыше мира». В субботу в Китае состоялась церемония ... крышу мира» уничтожит уникальную природу и самобытную культуру Тибета* (Аргументы и факты, 2024, № 18).

9. «Вечный двигатель» – постоянное движение вперед и развитие. В основе этой метафорической модели находится образ непрекращающегося движения.

В вечном движении находятся духовные наставники и великие мудрецы Китая, они служат для народа символом мудрости, жизни и развития (Аргументы и факты, 2024, № 15).

10. «Сердце Азии» – культурный и экономический центр региона: *Сегодня в Сердце Азии стремится множество русских туристов, которые ищут там яркие впечатления, передаваемые эмоции* (Аргументы и факты, 2024, № 21).

Таким образом, метафорические модели играют важную роль в формировании образа, актуализируя наиболее устойчивые ассоциативные связи. Метафоры, основанные на сходстве, сравнении и аналогии и помогают отправителям коммуникативных сообщений давать номинируемым объектам и предметам дополнительную характеристику. В когнитивной лингвистике метафоры рассматриваются как аналогии, где область происхождения сопоставляется с целевой областью. Метафорический перенос передает специфическое качество опыта и когнитивную структуру, делая абстрактные факты осязаемыми и понятными. Метафорические выражения не могут быть перерождены и объединены по своему желанию, и их понимание определяется культурными и социальными конвенциями.

По итогу анализа сделан вывод, что в русской лингвокультурной традиции могут использоваться различные метафоры, которые формируют образ Китая, вмещающий в себя наиболее типичные ассоциативные связи. Например, китайская экономика описывается как «социалистическая рыночная экономика», где государство играет ключевую роль. В статье описаны также артефактные, физиологические метафоры, которые описывают загадочность и древность китайской культуры. Носители русской лингвокультуры имеют двойственное отношение к Китаю, что отражается в метафорических моделях, таких как «Китай – это чудо» и «Китай – это угроза». Проведенное исследование подтверждает то, что в сознании носителей русской лингвокультуры Китай наделяется устойчивыми ассоциативными чертами, которые лежат в основе метафорических моделей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. М.: 1990. С. 5-32
2. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека: Языковая метафора (синтаксис и лексика). М.: Яз. рус. культ., 1999. 896 с.
3. Баранов А.Н. Очерк когнитивной теории метафоры // Русская политическая метафора (материалы к словарю). М.: Институт русского языка АН СССР, 1991. С. 150–155.

4. Безценная Ж.П. Роль метафоры в политическом дискурсе / Журна Вестник Харьковского национального автомобильно-дорожного университета, 2007. №36.
5. Белов Е.С. Метафорика внешнеполитического дискурса как предмет междисциплинарного исследования // Лингвокультурология. Екатеринбург, 2009. Вып. 3. С. 15-26.
6. Будаев Э.В., Чудинов А.П. Метафора в политическом интердискурсе: монография. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ин-т, 2006. 215 с
7. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем / пер. с англ. / под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. М.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.
8. Москвин В.П. Русская метафора: Очерк семиотической теории / В.П. Москвин. М: Ленанд, 2006. 184 с.
9. Ортега-и-Гассет Х. Две великие метафоры // Теория метафоры / пер. с англ., общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. М.: Прогресс, 1990. С. 68-81.
10. Рикер П. Живая метафора // Теория метафоры / пер. с англ., общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. М.: Прогресс, 1990. С. 435-455.
11. Скребцова Т.Г. Метафоры современного российского внешнеполитического дискурса // Respectus philologicus. 2002. -№ 1— С. 155-168
12. Телия В.Н. Метафора как модель смыслопроизводства и ее экспрессивно-оценочная функция // Метафора в языке и тексте. М., 1988. 45. Уилрайт Ф. Метафора и реальность / Ф. Уилрайт // Теория метафоры. М.: Прогресс, 1990. С. 82-109.

© Ли Цичжэн (1301854207@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

О СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧЕСКИХ СВОЙСТВАХ ПАРТИКЛИРОВАННЫХ И ПРЕФИКСАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Мурясов Рахим Закиевич

Доктор филологических наук, профессор, Уфимский
университет науки и технологий
ischtuganowa@mail.ru

Искандарова Гульнара Рифовна

Доктор филологических наук, профессор, Уфимский
юридический институт МВД России
ischtuganowa@mail.ru

ON THE SEMANTIC AND SYNTACTIC PROPERTIES OF PARTICULARIZED AND PREFIXED VERBS IN GERMAN

**R. Muryasov
G. Iskandarova**

Summary: The article examines the features of the particularized and prefixed German verbs at the level of semantics and syntax. It is established that prepositive separable particles and inseparable prefixes modify the mode of action, delimiting the course of an event expressed by a verb into time intervals or showing the beginning of a new state. Most prefixes express the completeness of a verbal action. The syntactic properties of particles and prefixes are realized in the sentence structure and grammatical categories of the verb.

Keywords: verb, particle, prefix, semantics, syntax.

Аннотация: В статье рассмотрены особенности партиклированных и префиксальных немецких глаголов на уровне семантики и синтаксиса. Установлено, что препозитивные отделяемые частицы и неотделяемые приставки модифицируют способ действия, разграничивая ход выраженного глаголом события на временные интервалы или показывая начало нового состояния. Большинство префиксов выражают завершенность глагольного действия. Синтаксические свойства частиц и префиксов реализуются в структуре предложения и грамматических категориях глагола.

Ключевые слова: глагол, частица, приставка, семантика, синтаксис.

В основе грамматического описания немецкого языка находится флективная морфология, изучающая изменение слов для выражения грамматических значений (грамматика слова), и синтаксис (грамматика предложения), дополненный функциями синтаксических единиц в текстах (грамматика текста). При этом не уделяется должного внимания характерной для немецкого языка словообразовательной морфологии, которая как важная часть грамматики занимает центральное место между синтаксисом и лексиконом. Словообразовательная морфология служит изменению лексического значения слов за счет элементов, которые могут при помощи грамматикализации брать на себя различные функции, устанавливая контекстуальные связи и вносить весомый вклад в стилистически модифицированную структуру текста. Несмотря на то, что практически все части речи в немецком языке задействованы в словообразовании, пополнение словарного состава происходит посредством участия существительных, прилагательных и глаголов в создании новых лексем, установления отношений с другими частями речи через механизмы словопроизводства.

В отличие от неограниченных словообразовательных возможностей существительных и прилагательных, основанных исключительно на транспозиционных процессах, словообразованию глагола отводится особая роль, поскольку оно определяется грамматическими особенностями этой части речи и ее функцией в предложении

[1, с. 211]. Исходя из всего многообразия словообразовательного потенциала глагола, следует остановиться на образовании глагола с препозитивным дополнением.

В первую очередь, рассмотрим глаголы, содержащие в качестве первого компонента наречие или препозиционную лексему, которые объединяют в класс глаголов с частицами, или фразовых глаголов. Г. Хельбиг и Й. Буша различают глаголы с препозиционными префиксами, которые в свободном употреблении являются предложениями, и глаголы с адвербиальными приставками, сводимыми к наречиям [2, с. 199]. Л. Айхингер выделяет глаголы с двойными частицами (превербами), или наречиями с локально-дирекциональным значением, например, *hinaufsteigen*, *herausgehen*, *herunterkommen* [3, с. 102]. Подобные образования обладают инкорпорированной семантикой и в некоторых случаях встречаются в контексте в сокращенной форме: *Der Junge kam aus dem Haus heraus*, *sah das Fahrrad vor der Tür*, *setzte sich drauf und fuhr die Straße runter*.

На синтаксическом уровне партиклированные глаголы выполняют функцию многочленного предиката, неизменяемая часть которого выступает лексическим предикативом. Таким образом, все исследуемые нами глаголы с частицами образуют характерную для немецкого предложения глагольную рамку, в которой частицы занимают крайнее правое положение и специфицируют лексическое значение базового глагола, стоящего слева,

в начале рамочной конструкции. В то время как адвербиальные частицы вводят ситуативные и пространственные характеристики в действие, выраженное базовым глаголом, препозициональные частицы модифицируют основной глагол семантически и определяют синтаксические границы, при этом устанавливаются видовые и временные значения глагольного действия и пространственная отнесенность события. В частности, речь идет об отделяемых, ударных, продуктивных частицах *ab-, an-, auf-, aus-, ein-*, о малопродуктивных частицах *bei-, entgegen-, entlang-, gegenüber-, mit-, nach-, vor-, zu-*, о частицах *durch-, hinter-, über-, um-, unter-, wider-*, которые также функционируют как неотделяемые приставки и образуют с базовым глаголом семантическое единство.

На примере частицы *auf-* рассмотрим способность отделяемых частиц семантически модифицировать и расширять выраженное базовым глаголом событие и инкорпорировать различные функциональные отношения, благодаря чему достигается необычайная точность глагольного действия. Частица *auf-* обозначает, как и наречия *herauf* и *hinauf*, направление вверх (*aufbauen, aufblicken, aufgehen, auffahren, aufheben, aufspringen, aufstehen, aufsteigen, aufwachsen*) и сигнализирует, как и предлог *auf*, по-разному выраженный контакт с поверхностью (*aufhängen, aufkleben, auflegen, aufsetzen, aufstellen*). В сочетании с некоторыми смысловыми глаголами передается значение 'что-то открывается и в результате этого достигается новое состояние' (*aufbrechen, aufdrehen, aufklappen, aufmachen, aufschlagen, aufschließen*). С другими глагольными основами вербализуется краткое, внезапное действие (*auflachen, aufplatzen, aufschrecken, aufschreien*). Частица *auf-* может также обозначать начало действия (*aufblasen, aufblühen, aufhetzen, aufleuchten, auftreten*), его результативное завершение (*aufessen, aufgeben, auflösen, aufopfern, aufsaugen*), вносить коннотацию улучшения (*aufatmen, auffrischen, aufheitern, aufmuntern, aufputzen, aufräumen*) или итеративности (*auflesen, aufreihen, aufsammeln, aufzählen*). На синтаксическом уровне частица *auf-* только в некоторых случаях влияет на переходность и уменьшает валентность базового глагола. Что касается семантики предложения, то *auf-* часто дифференцирует глагольное действие по временным и понятийным признакам или информирует об изменении состояния и вместе с этим о завершенности действия.

Во-вторых, проанализируем семантические и синтаксические особенности префиксальных глаголов. Приставки *be-, ent-, er- ver-, zer-* как словообразовательные средства, участвуя в глагольной деривации, образуют с базовым глаголом устойчивое единство, так как являются связанными морфемами, безударными и неотделяемыми от основы [4, с. 71-75]. Будучи первой непосредственной составляющей производного глагола, они способствуют смысловой модификации соответ-

ствующей глагольной основы, причем их семантические свойства пересекаются со свойствами некоторых отделяемых частиц (*bekleben – aufkleben, betreten – eintreten, betreten – abstreiten, betasten – antasten, entleeren – ausleeren, erbauen – aufbauen, verhandeln – aushandeln, zerschneiden – abschneiden – durchschneiden, zerstreuen – ausstreuen*). Некоторые из рассматриваемых префиксов могут конкурировать друг с другом, существенно не меняя значение глагола (*bedecken – verdecken, beheizen – erheizen, besteigen – ersteigen, bezaubern – verzaubern, erlöschen – verlöschen*).

Языковой материал показывает, что приставки вносят оттенки в значение глагола [5]. Так, префикс *be-* в широком смысле включает в себя направленность на цель действия или результативность. Префикс *ent-* указывает на удаление или устранение чего-либо. При помощи приставки *er-* обозначают начало процесса или достижение результата деятельности. Префикс *ver-* свидетельствует о положительном или отрицательном результате либо конце действия. Префикс *zer-* характеризует процесс разделения чего-либо или отрицательное завершение действия.

Функция префиксов ни в коем случае не исчерпывается обозначением различий в глагольной семантике, она однозначно ориентирована на сферу грамматических категорий. Полная грамматикализация рассматриваемых префиксов проявляется уже на формальном уровне при образовании партиципа II без участия префикса *ge-*. В синтаксическом плане префиксы обладают способностью изменять валентность глагола, следствием чего является транзитивация непереходных глаголов, переход предложных конструкций и дополнений в дательном падеже в прямое дополнение, изменение перспективы текста. Посредством транзитивации объектный акт перемещается в центр события, а дополнение в винительном падеже может выступить в роли субъекта в процессе грамматикализованной пассивной трансформации. В результате синтаксических преобразований возможно вовлечение глагольных лексем в сферу именных форм (образование атрибутивных причастий), а также рефлексивация некоторых глаголов. То, что синтаксические возможности глаголов не ограничиваются только критерием переходность-непереходность, а находятся в тесной связи со своими семантическими характеристиками, позволяет нам охарактеризовать производный глагол как «структурный минимум выражения семантико-синтаксических отношений» [6, с. 85].

Итак, образование глаголов с частицами является наиболее продуктивным типом глагольной деривации в немецком языке. Менее продуктивна глагольная префиксация, что объясняется высокой степенью лексикализации/идиоматизации префиксальных дериватов. Глагольные частицы в отличие от морфологизированных

приставок имеют омонимичные словоформы (предлоги и наречия), несут на себе основное ударение, отделяются от глагольной основы, образуют синтаксическую рамку в предложении. Характеризуя признаки, свойственные как партиклированным, так и префиксальным глаголам, следует подчеркнуть особенность частиц и префиксов

модифицировать через категоризацию глагола вербальные основы на семантическом и синтаксическом уровнях и вовлекать в этот процесс единицы, способные к предикации. Нельзя не упомянуть также внутреннюю сущность многих частиц и приставок изменять вид базовых глагольных основ в плане семантики предложения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Barz, Irmhild/Schröder, Marianne Grundzüge der Wortbildung. In: Fleischer, Wolfgang/Helbig, Gerhard/Lerchner, Gotthard (Hg.): Kleine Enzyklopädie Deutsche Sprache. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 2001. S. 178-217.
2. Helbig, Gerhard/Buscha Joachim Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Berlin: Langenscheidt, 2001. 654 S.
3. Eichinger, Ludwig M. Deutsche Wortbildung. Eine Einführung. Tübingen: Narr, 2000. 269 S.
4. Altmann, Hans/Kemmerling, Silke Wortbildung fürs Examen. Studien- und Arbeitsbuch. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2000. 202 S.
5. Словарь словообразовательных элементов немецкого языка/А.Н. Зуев, И.Д. Молчанова, Р.З. Мурысов и др.; Под рук. М.Д. Степановой. 2-е изд., стереотип. М.: Русский язык, 2000. 536 с.
6. Искандарова, Г.Р., Мурысов Р.З. Функционализм в науке о языке и в словообразовании // Вестник Башкирского университета. 2013. Т.18. №1. С. 82-85.

© Мурысов Рахим Закиевич (ischtuganowa@mail.ru), Искандарова Гульнара Рифовна (ischtuganowa@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПАТРИОТИЧЕСКАЯ СКАЗКА В ТВОРЧЕСТВЕ А. СИМУКОВА

A PATRIOTIC FAIRY TALE IN
THE WORKS OF A. SIMUKOV

V. Orlova

Summary: The article examines how the genre of patriotic fairy tales during the Second World War helped to convey the spirit and atmosphere of the time in an allegorical poetic form. From the point of view of the historical and literary context, it is revealed which authors turned to fairy tales and which works were created for theaters of young audiences from 1941 to 1945. An example of defending the right of a fairy tale to «fight» along with other literary genres is given. The article analyzes the play-tale by A. Simukov "Native Land" (1944), staged at the Moscow Theater for Young Audiences more than a hundred times, provides the history of its creation and production based on the author's memoirs, archival materials and mentions in criticism.

Keywords: literature for children, patriotic fairy tale, literature about the war, A. Simukov, "Zemlya rodnaya".

Орлова Василисса Владиславовна
Аспирант, Литературный институт
имени А.М. Горького (г. Москва)
Vasilisska007@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается, как жанр патриотической сказки в годы Великой Отечественной войны помог в иносказательной поэтической форме передать дух и атмосферу времени. С точки зрения историко-литературного контекста выявляется, какие авторы обращались к сказкам и какие произведения были созданы для театров юного зрителя с 1941 по 1945 гг. Приводится пример отстаивания права сказки «воевать» наряду с другими литературными жанрами. Анализируется пьеса-сказка А. Симукова «Земля родная» (1944), поставленная в московском Театре юного зрителя более ста раз, приводится история ее создания и постановки на основе воспоминаний автора, архивных материалов и упоминаний в критике.

Ключевые слова: детская литература, патриотическая сказка, литература о войне, А. Симуков, «Земля родная».

В годы Великой Отечественной войны было создано большое количество литературных произведений, в том числе и детских. «Над ними работали и давно известные писатели (А. Гайдар, С. Маршак, А. Барто, С. Михалков, З. Александрова, Е. Благинина, В. Катаев, Л. Кассиль, М. Пришвин и др.), и новые, начинающие писатели (И. Василенко, М. Прилежаева, Н. Емельянова и др.» [1, с. 42–43]. Рассказы, стихи, сказки и детские пьесы по-своему отразили дух времени, им предавали особое значение, т.к. их влияние должно было сохраниться на долгие годы, а не только зафиксировать конкретный исторический момент. «Никогда еще литература для детей и юношества не приобретала такой силы и такого смысла, как сегодня», – отметил Л. Соболев на IX пленуме правления ССП СССР в 1944 г., добавив, что на образах «советских людей, отстаивающих честь и свободу родины, будут воспитываться юные человеческие души – наше будущее» [2, с. 3]. Детская литература через присущую ей систему условности образов и обобщений должна была в назидательной форме передать подрастающему поколению тяжелый опыт военных лет и создать систему морально-нравственных ориентиров на будущее.

Роль сказки в национальном сознании сложно переоценить, она становилась объектом исследования и внимания многих ученых, о ее влиянии свидетельствуют труды А.Н. Афанасьева и В.Я. Проппа. При этом сказка исторически нацелена не только на детскую аудиторию, она «неисчерпаема и может сопровождать человека всю жизнь» [3]. Современная сказка становится авторским

произведением и транслирует характерно окрашенную авторскую позицию.

Отдельно стоит отметить специфику сказки, как фольклорного произведения военных лет. Исследователи подчеркивают приближение бытовой сказки в 1930–1940 гг. к сказу и «усиление реалистичности» в ее сюжетах и образах, массовое распространение данных произведений через средства печати [4, с. 1–2]. Несмотря на то, что «военный быт властно врывается в традиционную волшебную сказку», фольклорист фронтовик Л.Н. Пушкарев отмечает: «мне ни разу не встретилось описание реального боя: он сохранялся традиционным» [5, с. 2–3]. Таким образом, говоря о сказке военных лет, нам необходимо проанализировать, как традиционные составляющие сказки преобразуются в культурно-историческом контексте военной эпохи XX века. Целью нашей статьи является рассмотрение пьесы-сказки А. Симукова «Земля родная» в культурно-историческом контексте 1941–1945 гг.

Начало Великой Отечественной войны наложило свой отпечаток на понятие «детства» и сопутствующую ему проблематику. Вопросы, связанные с успеваемостью в школе, волнениями родителей и пр. отходили на второй план. Одновременно с этим достаточного жизненного материала для создания новых произведений еще не хватало. Отмечается схематизм и иллюстративность первых произведений, посвященных «судьбам детей, попавших в непривычные для них трудные условия («На заре туманной юности» Н. Шестакова, «Дом родной»

В. Любимовой, «Седой генерал» С. Силаева, «Таня» И. Келлер)» [6, с. 64]. Другие писатели шли по пути поиска подходящих аллегорий, исторических и сказочных сюжетов, созвучных времени. Советский драматург, педагог и сценарист А. Симуков так вспоминает начало работы над пьесой-сказкой «Земля родная» осенью 1943 г.: «в образной, поэтической форме попытался передать ощущения того времени» [7, с. 221]. Премьера сказки состоялась в декабре 1944 г. [8] в Московском театре юного зрителя, к весне 1946 г. «Земля родная» выдержала сто представлений на этой сцене и была названа одним из «любимых спектаклей московской детворы» [9].

Действие пьесы-сказки происходит в вымышленной стране Землянской. Красавица Любаша ожидает свадьбы с храбрым молодцем Никитой, отправляющимся за богатырским мечом Светояром, способным победить железное сердце, чтобы послужить родной земле и тем самым доказать, что он достоин руки избранницы. У Любаши есть младший брат – храбрый Василек, попадающий в плен к захватчикам, – Рогатым, покоряющимся герцогу Железное сердце. Дед Любаши и Василька передает им сокровище Землянской страны – скатерть-самобранку, за которой и охотится злой герцог. С ним связана вставная сказка в сказке, повествующая о черном колдуне, завидовавшем горячему человеческому сердцу и выковавшем в своем подвале сердце железное. Однако, ни пастушка, ни звездочет, ни другие персонажи не хотят его брать, только трус, дурак, некрасивый с виду и в оборванном плаще соглашается отдать человеческое сердце в обмен на богатство и бессмертие. Так через вставной сюжет в пьесе проводится античная мысль связи красоты внешней и красоты душевной, преломляющаяся в свете пропагандируемой в СССР идеи, что любое благо должно быть добыто честным трудом, а лень, трусость и желание сиюминутной выгоды порицаются. Антагонисты сказки – герцог Железное сердце и Рогатые, одетые в железные доспехи с рогами на шлемах, – это не только олицетворение противопоставления на уровне осязаемого восприятия холодного, жесткого металла всему живому, человеческому и теплому, но и аллегория на тевтонцев, что отметила критика [10, с. 4]. Подобный образ связан с тем, что, начиная с конца, 1930-х гг., времени становления нацистского режима в Германии, Тевтонский орден в условиях внешнеполитической обстановки стал представляться как «агрессор и непосредственный прародитель нацистов» [11, с. 1]. Герцога-завоевателя и другие схожие со сказкой А. Симукова образы мы можем встретить еще в одной сказочной пьесе военного времени: «Город мастеров, или два горбуна» Т. Габбе, шедшей в театрах в 1944 г. одновременно с пьесой А. Симукова. Герцог де Маликорн захватывает город вольных мастеров, помогать отстаивать правду людям будут звери из заповедного леса, изображенные на гербе города – Медведь, Лев, Улитка и Заяц, горбун метельщик по прозвищу Караколь избавится от горба, потому что у него чистая смелая душа [12].

Возвращаясь к образу Рогатых, нельзя не упомянуть об отсылке к представлениям о чёрте и иных хтонических силах. Это выражается не только на художественно-образном, но и на лексико-семантическом уровне сказки. Не зря герцог постоянно ругается, упоминая нечистую силу, и даже восхищение передает через лексику с отрицательной коннотацией: «Сто тысяч ведьм!», «К чорту! К дьяволу!», «Кровь и дым!» [13, с. 32, 66, 60]. Исследователи подчеркивают, что «в русской традиции нечистая сила – понятие несколько условное, обтекаемое <...> оно консолидирует в себе христианские и языческие представления русских о неких силах и существах, несущих угрозу и опасность православному человеку» [14, с. 5]. Следовательно, в образах злодеев нашли свое отражение в равной степени и традиционно-фольклорные черты, и символы эпохи, исторически замаскированные, представляющие угрозу для СССР с Запада.

Под влиянием времени в патриотической сказке помимо вечной антиномии Добра и Зла появляется образ предателя – это Ухо, помощник Железного сердца. В середине действия мы узнаем, что когда-то давно он бежал из Землянской страны, очаровавшись властью, могуществом и богатством герцога. Он мечтает о титуле, роскошном одеянии, месте за герцогским столом, но исполняет роль шута и палача у Железного сердца, а родная земля и лес враждебны ему. Волшебные слова, которые нужно сказать скатерти-самобранке, чтобы она накормила и напоила всех досыта, которые знает каждый землянин, он не помнит. Конец его ждет неутешительный – он, как трус, пятась, сам падает из окна, испугавшись появления Любаши в башне герцога: «Свят, свят, свят! Покойница! С того света явилась... За добром своим!» [13, с. 68]. Здесь необходимо отметить, что в атеистической сказке середины XX века на уровне лексики и образов довольно часто проскальзывают как религиозные, так и языческие отсылки. Не только предатель чуть ли не молится, испытывает сильный страх: «Иуда!» [13, с. 31, 68], – называют Ухо Василек и Любаша, в пьесе также подчеркивается, что Ухо рыжеволос. Одновременно с этим, мы видим, как в начале «Земли родной» Дед молится богу солнца: «Живоносное, радостное... Согрей сердца наши... Освети замыслы наши... Благослови труд наш...», – при этом в описании сцены улавливается создание зрительного образа святого мученика, который пострадает за правду и погибнет от рук злодеев, А. Симуков инносказательно рисует нимб над головой своего персонажа: «Пушистые седые волосы, пронизанные солнечным светом, кажутся сиянием вокруг его головы» [13, с. 16]. По общему количеству подобных разрозненных отсылок в «Земле родной» можно сделать вывод о некоторой растерянности писателей, стремящихся воссоздать на страницах своих произведений вечные образы Добра и Зла, неминуемо связывающихся в подсознании с языческой и религиозной традициями, с которыми начали активно бороться в произведениях детской литературы, как и со всякими

проявлениями «волшебства», одушевлением животных и пр. с 1920-х гг. [15, 16]. Заметим, что на пьесу, которая широко шла в 1944–1946 гг. и была издана тиражом в три тысячи экземпляров в 1945 г., уже в 1950 г. будет резко негативная реакция критики: «нет ни правды жизни, ни правды художественной. Сусальные старики, напутствующие на бой храбрых витязей...» [17, с. 3]. В этой же статье громятся пьесы Е. Шварца за перелицовку произведений Ш. Перро и чуждые советскому читателю уайльдовские мотивы, а также сказки Н. Шестакова и А. Бруштейн, что свидетельствует о восстановлении жесткого цензурного контроля за литературой после войны.

Возвращаясь к системе персонажей сказки, обратимся к следующему второстепенному герою, противопоставляемому предателю Ухо, – к Зайцу. В этом образе А. Симуков, в духе XX века через развитие персонажа борется со стереотипным представлением о сказочных существах. Его Заяц, трусливый по своей природе, отваживается дать отпор врагу, напавшему на Землянскую страну. Если в начале второго действия Дубу приходится встряхивать косога, у которого «душа в пятки ушла», то потом он сам «Становится на руки, болтает в воздухе ногами», приговаривая: «Ну? Вылезай из пяток, душонка заячья... Становись на место! Кому говорю?» [13, с. 37, 46]. Заяц отважно бросается на Ухо, укравшего скатерть-самобранку, и погибает, как герой: «В люди хочешь выйти, душонка заячья? Получай человечью долю! (Вонзает в Зайца нож.)» [13, с. 51]. Персонаж сказки переживает духовное перерождение и посмертно становится героем, что имеет аллюзию на военную современность, т.к. в сказках смерть, как правило, является мнимой и дается как поворотный момент в развитии образа.

Мы подошли к чертам современности в патриотической сказке А. Симукова «Земля родная», остановимся на них подробнее. Героически погибают в начале сказки Дед и Заяц – представители мира человеческого и мира природы, горит подожженный Рогатыми лес ближе к концу пьесы, но, что важно, – земля возрождается, выброшенные в окно Железным сердцем дары деревьев Любаше (веточки, шишки и пр.) вырастают вокруг башни новым лесом. Сказка иносказательно рассказывает об оккупации родной земли, что отметила критика [18, с. 4], подвиге оставшихся на ней людей, не ставших коллаборационистами, партизанах, ушедших в лес, пойманных врагом, но не сломленных людей. Убежавшая в лес Любаша идет в башню спасать своего младшего брата, который, не смотря на цепи и избиение, не выдает тайну скатерти-самобранки врагам. Дед ребят погибает со словами: «Раб? Нет, я – человек свободный... Клейма на мне нет еще.» [13, с. 25]. Одержав победу над Железным сердцем помогает вернувшийся из далеких краев с мечом Светояром Никита, преодолевший на своем пути множество испытаний, но, когда в финале пьесы звучит «Слава», он подчеркивает, что не ему она поется, а Лю-

баше и Васильку: «не мужи, в боях поседелье, девушка юная с душой невинной, мальчик безоружный <...> страданий чашу испили до дна, но живо в них сердце человеческое...» [13, с. 83-84]. Никита олицетворяет русского солдата, оставившего отчий дом по велению долга, и теперь победно освобождающего пядь за пядью родную землю. А. Симукову важно подчеркнуть равное участие в будущей Победе фронта и надежного тыла. Одновременно с пьесой А. Симукова уже в 1946 г. в театрах будет идти «Сказка о правде» М. Алигер, посвященная героическому подвигу Зои Космодемьянской, зверски убитой фашистами в 1941 г., – произведении не сказочном, а реалистическом. В «Земле родной» Любаша тоже дает свою клятву защищать Родину, звучащую совсем не сказочно: «Слушайте, псы рогатые! Вы хитры – я буду хитрее во сто крат, вы злы – я буду злей в тысячу. Вам живого не жаль... Клянусь – живыми из наших рук не уйдете...» [13, с. 55]. Этот монолог героини созвучен многим военным стихотворениям, в частности можем вспомнить «В смертном ознобе под ветром трепещет осина» А. Суркова, написанное в 1941 г. под Москвой:

«...Смерть их настигнет в каждом лесу и долине,
Каждое дерево встретит смертным ожогом ру-
жья...»<...>

«... Именем жизнь клянёмся — гнать, истребляя
жестоко,
И ненавидеть клянёмся — именем нашей любви»
[19, с. 232-233].

А. Бруштейн подчеркнула, что «в противоположность многим старым сказкам, прославляющим смирение, безропотность и терпеливую покорность, А. Симуков показал своих героев несгибаемыми, готовыми на героическую борьбу и жертву во имя Родины, ее свободы и чести» [10, с. 4]. Очевидная установка на безжалостное истребление врага с одной стороны звучит довольно жестоко для сказочного произведения, особенно в современном его понимании XXI в. (не стоит забывать, что все не переработанные сказки показывают разнообразные ужасы в изобилии, вспомним оригиналы сказок братьев Гримм и пр.), с другой – соответствует условной и своеобразной сказочной этике [20, с. 9], в которой, как отмечает В. Я. Пропп положительные герои «вынуждены “негативно” действовать по отношению к вредителю» [21, с. 143]. С этой точки зрения «Земля родная» не сильно противоречат органической структуре сказки, как жанра.

Завершается патриотическая сказка А. Симукова свойственным жанру назиданием, которое произносит воин Никита: «тверже нет в мире ничего, чем сердце человеческое простое, когда бьется оно до последнего вздоха за родную землю свою...» [13, с. 86]. Родная земля становится не только местом действия, но и главным образом и главным помощником для героев пьесы, они тесно связаны: чтобы защитить жителей страны Землян-

ской, Дед с помощью скатерти превратил людей в деревья и камни в начале сказки (еще один способ через аллегорию показать партизанское движение и несгибаемость народа). Позже Дуб, Береза, Елка и др. будут помогать Любаше в лесу. Из шестнадцати действующих лиц пьесы шесть – это деревья, двое – звери (Заяц и Соловей). Возможно, поэтому А. Симуков отказался от первого варианта названия пьесы: «Отважное сердце» [22, 23], которое фигурирует в архивных редакциях 1943 и 1945 гг. Простого противопоставления Железного сердца горящему человеческому было недостаточно, главное: за что это сердце болит, за что сражается, в соприкосновении с чем становится отважным.

А. Симуков пишет в своих воспоминаниях: «Я отстаивал право сказки находиться в ряду прочих жанров во время великих народных испытаний. Я предложил решить наш спор практически, пригласив Беспалова посмотреть спектакль. Он согласился и в один из вечеров появился в МТЮЗе на улице Горького, где сейчас театр им. Станиславского», – после завершения спектакля председатель Комитета по делам искусств РСФСР Н. Беспалов, придерживавшийся точки зрения, согласно которой людям ближе реалистические произведения, признал: «Ты прав. Сказка твоя воюет» [7, с. 223–224]. Отстаивание права сказки воевать и роль воображения в поддержке силы духа можно проиллюстрировать сюжетом повести Л. Кассиля «Дорогие мои мальчишки» 1944 г. и критикой на нее. В повести пионеры, трудящиеся в тылу на заводе вместо взрослых, придумывают страну Синегорье и свое тайное братство в ней, это помогает им в суровых условиях военной реальности, их девиз: «Отвага, Верность, Труд – Победа!». Некоторые критики обвинили автора в «псевдоромантике», чужеродном

западном влиянии и уходе от действительности, но писатель всего-навсего хотел защитить право ребенка на сказку и фантазию как источники вдохновения даже во время войны» [24, с. 399]. На этих примерах мы видим столкновение разницы восприятия – творцы художественного вымысла отстаивают право человека мечтать, чтобы выстоять в суровой действительности и победить в ней, тогда как не вникающие в глубину вопроса борцы за реализм, сами того не понимая, отнимают у читателя его духовную опору.

В заключении мы можем сделать вывод о синтезе исторического контекста и фольклорной традиции в авторской патриотической сказке военного времени, о важной роли художественного вымысла для поддержания духовных сил в момент великих испытаний. Среди художественных средств выделяются: преувеличение, доведенное почти до гротеска; оживление сил природы и родной земли, помогающей бойцам и тыловикам; сакрализация всего, что связано с Родиной, будь это даже крохотная веточка; масштабность и демонизация в изображении врага, который страшнее смерти и в котором отсутствует даже намек на человечность, но который, тем не менее, обязательно будет разбит. Несмотря на то, что на данный момент творчество А. Симукова почти не упоминается среди именитых драматургов середины XX века (как и творчество некоторых других упомянутых в статье авторов), его произведения живо отвечали духу времени и были востребованы зрителями и читателями 1940–1950 гг. Работа в жанре патриотической сказки на долгие годы закрепила за А. Симуковым звание детского драматурга, о чем свидетельствуют статьи 1950–1954 гг. [25, 26], также до 1952 г. он являлся руководителем творческой группы детских драматургов РСФСР [27, л. 17].

ЛИТЕРАТУРА

1. Синявский А.Д. Литература периода Великой отечественной войны // История русской советской литературы: в 3 т. Т. 3. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1961. 861 с.
2. Соболев Л. О Будущем. Литература и искусство, 1944, № 7. С. 3. URL: <https://api.electro.nekrasovka.ru/api/books/6145610/pages/3/img/original> (дата обращения: 07.03.2024).
3. Кулашкина Р.А. К вопросу о жанровых особенностях сказки для взрослых // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. №4 (73). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-zhanrovyyh-osobennostyah-skazki-dlya-vzroslykh> (дата обращения: 07.03.2024).
4. Теклева Л.А. Специфика творческих процессов в жанровой системе русского фольклора периода Великой Отечественной войны // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. №3-1 (57). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-tvorcheskih-protsesov-v-zhanrovoy-sisteme-russkogo-folklor-a-perioda-velikoy-otechestvennoy-voyny> (дата обращения: 07.03.2024).
5. Пушкирев Л.Н. Сказка и война (Из наблюдений фольклориста фронтовика) // Живая старина, 1995, № 2. С. 2–3.
6. История советского драматического театра / под ред. А. Анастасьев и др.: в 6 т. Т. 5 1941–1953. М.: Наука, 1969. 736 с.
7. Симуков А. Чертов мост, или Моя жизнь как пылинки Истории: (записки неунывающего. М.: Аграф, 2008. 523 с.
8. Премьера спектакля «Земля родная». Московский большевик. 22 декабря 1944.
9. Земля родная. Московский большевик. 8 марта 1946.
10. Бруштейн А. Конец железного сердца. Новый спектакль московского ТЮЗ. Комсомольская правда, 1945, № 25. С. 4. URL: <https://electro.nekrasovka.ru/books/6146666/pages/4> (дата обращения 21.11.2023).
11. Флегонтов Н.А. Трансформация образа Тевтонского ордена в советской и российской историографии и культуре 1940-х–2000-х годов // Скиф. 2020. №4 (44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-obraza-tevtonskogo-ordena-v-sovetskoj-i-rossijskoj-istoriografii-i-kulture-1940-h-2000-h-godov> (дата обращения: 11.03.2024).

12. Габбе Т. Город мастеров или Сказка о двух горбунах: Представление в 4 д. / Т. Габбе; Стихи С.Я. Маршака. Москва; Ленинград: Искусство, 1943. 144 с.
13. Симуков А. Пьесы-сказки: «Земля родная». Пьеса-сказка в 3 д. с прологом. «Волшебное зерно». Пьеса-сказка в 3 д. Москва; Ленинград: Искусство, 1945. 180 с.
14. Хусаинова Р.М. Нечистая сила в русских народных сказках // Вестник Башкирск. ун-та. 2014. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nechistaya-sila-v-russkikh-narodnyh-skazkakh-1> (дата обращения: 11.03.2024).
15. Вырупаева А.П. Советская идеология против «волшебства»: борьба со сказкой во второй половине 1920-х годов // Вестник БГУ. 2023. №1 (55). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovetskaya-ideologiya-protiv-volshebstva-borba-so-skazkoj-vo-vtoroy-pолоvine-1920-h-godov> (дата обращения: 11.03.2024).
16. Ушакин С.А. Сказка? Ложь? Намек? Урок? Околосказочные дебаты о (бес)полезности жанра // Детские чтения. 2021. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/skazka-lozh-namek-urok-okololiteraturnye-debaty-o-bes-poleznosti-odnogo-zhanra> (дата обращения: 11.03.2024).
17. Гурко Г. Сказка на сцене детских театров. Советское искусство, 1950, № 5. С. 3
18. Фраерман Р. Земля родная. Литературная газета, 1945, № 2. С. 4.
19. Сурков А. Собрание сочинений: в 4-х т. Т. 1: Стихотворения. 1925–1945. М.: Художественная литература, 1965. 615 с.
20. Неклюдов С.Ю. Тезисы о сказке // Новый филологический вестник. 2020. №3 (54). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tezisy-o-skazke> (дата обращения: 11.03.2024).
21. Мелетинский Е.М. Структурно-типологическое изучение сказки // Пропп В.Я. Морфология сказки. М.: Наука, 1969. С. 134–166.
22. Симуков А. «Отважное сердце» [«Земля родная»] – сказка в 3-х актах, 5-ти картинах. 1943. // РГАЛИ. Ф. 2452. Оп. 3. Ед. хр. 4287. 74 л.
23. Симуков А. «Земля родная» (Отважное сердце) II вариант – пьеса-сказка в 3-х действиях. Приложен протокол ГУРКа. 1945. // РГАЛИ. Ф. 656. Оп. 5. Ед. хр. 7383. 28 л.
24. Хеллман Б. Сказка и быль: история русской детской литературы / Бен Хеллман; [пер. с англ. О. Бухиной]. М.: Новое литературное обозрение, 2016. 555 с.
25. Любимова В. Детский театр – прекрасное достижение советской жизни! Советское искусство, 1950, № 31. С. 1. URL: <https://dlib.eastview.com/browse/doc/38358510> (дата обращения 20.11.2023).
26. Корнейчук А.Е. Советская драматургия. Сводный. Второй всесоюзный съезд советских писателей. Литературная газета, 1954, № 152. С. 3–4. URL: <https://dlib.eastview.com/browse/doc/26767888> (дата обращения 21.11.2023).
27. Стенограмма заседания комиссии по вопросу о проведении семинара драматургов РСФСР, об освобождении А.Д. Симукова от руководства творческой группой детской драматургии // РГАЛИ Ф. 631. Оп. 38. Ед. хр. 507. 18 л.

© Орлова Василисса Владиславовна (Vasilisska007@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

«ЧЕРТОГОН» Н.С. ЛЕСКОВА КАК МИСТЕРИЯ РУССКОГО КАПИТАЛИЗМА

Попова Ангелина Сергеевна

Пермский государственный национальный
исследовательский университет
gelya111@mail.ru

Роготнев Илья Юрьевич

канд. филолог. наук, доцент, Пермский государственный
национальный исследовательский университет
rogotnev05@mail.ru

N.S. LESKOV'S "CHERTOGON" AS A MYSTERY-PLAY OF RUSSIAN CAPITALISM

**A. Popova
I. Rogotnev**

Summary: The article attempts to read the story of N.S. Leskov «Chertogon» in the horizon of archetypal themes of world culture and macro-sociological issues. The structure of the plot reflects the influence of the architectonics of the «The Divine Comedy»: the ritual described in Leskov's story repeats the trajectory of Dante's wanderings in the afterlife. The narrative sets two perspectives for understanding the «chertogon» rite. In the narrator's experience, there is a turn towards faith; but for his uncle this is a routinized cycle of sin and repentance, devoid of a qualitative transformation of the spirit. Entirely belonging to the status culture of the Russian merchants, the «chertogon» practice reflects the spirit of Russian capitalism with its savings and spending, stimulating the prosperity of taverns and churches.

Keywords: Nikolai Leskov, "The Divine Comedy", the spirit of capitalism, archetype, national culture, modernization.

Аннотация: В статье предпринято прочтение рассказа Н.С. Лескова «Чертогон» в свете архетипических сюжетов мировой культуры и макросоциологической проблематики. Структура сюжета обнаруживает влияние архитектоники «Божественной комедии»: описанный в лесковском рассказе ритуал повторяет траекторию странствий Данте по загробному миру. Повествование задает две перспективы осмысления обряда «чертогон». В опыте рассказчика происходит разворот к вере, для его дяди разыгрывается рутинизированный цикл греха и покаяния, лишенный качественного преображения духа. Целиком принадлежа статусной культуре русского купечества, практика чертогона отражает дух русского капитализма с его накоплениями и затратами, стимулирующими процветание кабаков и храмов.

Ключевые слова: Н.С. Лесков, "Божественная комедия", дух капитализма, архетип, национальная культура, модернизация.

Н.С. Лесков имеет репутацию писателя недооцененного, незаслуженно обделенного вниманием читающей публики (этот штамп отражен в подзаголовке новейшей беллетризованной биографии писателя: «Прозванный гений» [24]). Между тем, при жизни он входил в число самых популярных русских писателей [16, с. 66, 79, 81], а после смерти быстро попал в категорию «классиков». На наш взгляд, в отношении Лескова следует ставить вопрос не о том, почему этот автор был будто бы недооценен, а о том, верно ли его творчество было оценено публикой и профессиональной критикой. Л.А. Аннинский показал, что лучшие произведения Лескова были истолкованы современниками поверхностно или даже превратно, что в прочтении его произведений русской публике всегда недоставало способности схватывать противоречие, двусмысленность литературного высказывания [2].

Поле современной науки о Лескове обладает устойчивейшей тематической разметкой. Его творения традиционно рассматриваются в связи с их этической, нравственно-философской проблематикой [14; 15; 21; 28], большое внимание уделяется религиозной теме [8; 17; 26; 27]; на уровне поэтики исследуется самобытность лесковских жанровых структур (эта проблема часто разрабатывалась в кандидатских диссертациях [10; 20; 25])

и, разумеется, индивидуальный языковой стиль писателя [18]. На наш взгляд, в этом предметном поле имеются ощутимые лакуны: недостаточно внимания уделено мировому культурному контексту лесковского текста и социально-историческому, или даже социологическому, измерению художественного мира писателя. Эти лакуны мы связываем с объяснимым интересом академического лесковедения к отражению в творчестве писателя национального культурного кода.

По этому поводу выскажем два общих соображения о лесковском творчестве:

1. Лесков репрезентирует национальную культуру в со- и противопоставлениях с культурным пространством Западной Европы, которое предстает у него часто в обобщенных схемах, в типических моделях. У Лескова мы вряд ли обнаружим сильное и последовательное влияние европейских писателей, подобное, скажем, влиянию Шекспира и Байрона на Пушкина: аллюзивный слой лесковских произведений указывает скорее на общие места (топосы, архетипы) мировой культуры.
2. Напряженная работа писателя с выявлением и репрезентацией национальной ментальности осуществляется в совершенно конкретном социальном контексте – в ситуации успехов и, чаще,

неудач русской модернизации, вхождения России в «современность», которую принято характеризовать через такие категории, как рационализация, вестернизация, индивидуализм, капитализм. Лесковское творчество исследует русский путь вхождения в модерн; именно в этой социальной конъюнктуре действуют лесковские герои: праведники, нигилисты, бюрократы, клирики и др. Между тем, академические интерпретации лесковского текста явно тяготеют скорее к реконструкции «констант», «универсалий» национальной культуры, чем к анализу конъюнктур (исторических ситуаций).

Поэтика лесковской прозы конституирована ситуацией несогласия, как она определена в политической мысли Жака Рансьера: это противостояние и несводимость дискурсивных позиций, нарративов, имеющая место при логическом (и словесном) согласии; субъекты говорят примерно одно и то же, но вкладывают в свою речь антагонистичные интенции. «Несогласие не есть конфликт между тем, кто говорит “белое”, и тем, кто говорит “черное”. Это конфликт между теми, кто оба говорят “белое”, но понимают под этим не одно и то же» [23, с. 15]. Лесковский текст стремится включить в свою структуру несогласие — идеологическую разобщенность трансформирующегося общества. Читая его, следует с особенной подозрительностью относиться к эстетизации, к «умильному» отношению лесковского нарратива к проявлениям так называемой национальной самобытности.

В настоящей работе рассматривается рассказ Лескова «Чертогон» (1879) в свете отражения в нем архетипики европейской культуры и коллизий российской модернизации, в частности радикального несогласия между мирами традиции и модерна. А.М. Панченко оценил эту новеллу как ключ к пониманию русской традиционной ментальности с ее дуализмом тела и духа, который находит выражение в «ритуальном соперничестве» попа и скomorоха, в культурном дистанцировании веселья и молитвы как противоположных, но равно необходимых сфер человеческой жизни [22, с. 132–135]. Герой новеллы Илья Федосеевич нуждается и в том, и в другом, но именно как в не совпадающих, дихотомически сосуществующих крайностях. «В “падениях и восстаниях” живет русский человек... Такова патриархальная концепция жизни, в которой есть место и возвышенным движениям души, и буйному скomorошьему веселью» [22, с. 136]. На наш взгляд, «культурологическая» идея «Чертогона» может быть существенно уточнена в двух отношениях: с учетом аллюзий к знаковым произведениям мировой культуры и с учетом статусной/сословной дифференцированности русской национальной культуры.

О чертогоне (описанном в рассказе ритуале) сказано: «Это обряд, который можно видеть только в одной

Москве...» [19, с. 302]. Москва – индекс старорусского, патриархального, традиционного уклада. В модерне, однако, исконные «традиции» были переизобретены и встроены в логику миросистемы капитализма: традиции на перифериях обеспечивают структурную позицию периферийного общества в межстрановом разделении труда и распределении капитала. «Связи разных “традиций” с группами и идеологиями, предшествовавшими историческому капитализму, существовали, конечно, в том смысле, что эти “традиции” часто создавались из уже существующего исторического и интеллектуального материала» [3, с. 117]. Разумеется, было бы неверно предполагать у Лескова глубокие макросоциологические интуиции, однако и безрефлективного, наивного отношения к традиционным культурным феноменам у автора нет: «народные традиции» вызывают у него не только интерес, но и большое недоверие.

Рассказчик «Чертогона» – молодой дворянин, студент, носитель прогрессистской статусной культуры, просвещенный атеист. Его дядя Илья Федосеевич — русский купец, человек московского культурного уклада. «Чертогон» повествует о том, как носителя «просветительского» сознания посвящают в веру народную, проводником в которую выступил его дядя, принадлежащий к статусной культуре московского купечества. «С этих пор я вкус народный познал в падении и в восстании... Это вот и называется чертогон, “иже беса чужеумия испраздняет”» [19, с. 314]. У описанного ритуала есть, однако, центральный актер – субъект ритуального приключения и объект ритуального воздействия. Им выступает не рассказчик, а сам Илья Федосеевич, над которым «бес чужеумия» властен никогда не был. Студент и его дядя, представляющие различные диалекты национальной культуры, задают различные перспективы понимания чертогона (вероятно, ни одна из этих перспектив не может быть отождествлена с авторским взглядом на события рассказа).

Рассказчик застал дядю Илью Федосеевича в тягостном состоянии: «Совсем жисти нет» [19, с. 304]. Описанный в «Чертогоне» рецепт восстановления витальности обыгрывает архитектонику «Божественной комедии» и средневековые представления о структуре потустороннего мира, репрезентированные в поэме Данте.

1. Сначала герой совершает сошествие в ад. Ресторан, в котором персонажи предаются кутежу, — «место особой темной сакральности» [13, с. 192]. Название заведения «Яр» связано с семантикой пространственного низа (обрыв, овраг [4, с. 1533]) и имеет inferнальные коннотации – «самый жар, огонь, пыл» [7, с. 700]. Надпись на дверях «Яра» напоминает обращение на вратах ада из «Божественной комедии»: «Двери были заперты, и о всем мире сказано так: “что ни от них к нам, ни от нас к ним перейти нельзя”» [19, с. 305]; данный локус пози-

ционируется еще более закрытым (двери «функционируют как отчетливые лиминозные границы “этого мира” и “мира иного”»), чем ад у Данте, в который можно войти, но выйти из которого нельзя («Входящие, оставьте упованья» [9, с. 18]). Рассказчик, описывая увиденное, прямо ассоциирует происходящее с адом: «Шум и крик адский; все довольны и кричат» [19, с. 306]. «Нас разлучала пропасть, – пропасть всего – вина, яств, а главное – пропасть разгула <...> дикого, неистового» [19, с. 308], – и «вальпургиевой ночью» [19, с. 309]. «Цыгане <...> именуется “эфиопами” – древнерусское название «окружающих престол князя тьмы чертей» [22, с. 134]. Весь ночной хаос прекращается внезапно с наступлением утра: «Да; сразу вдруг все стихло... все кончено», «Публика <...> просто исчезла; ни оркестра, ни цыган уже не было. Ресторан представлял полнейшее разорение» [19, с. 309].

В ритуальном аду устраивается непотребный праздник, национальный «потlach» с развратом и уничтожением имущества. М. Мосс, классик социальной антропологии, наделил потlach – институт, известный по этнографии североамериканских индейцев – статусом социологической категории, которая описывает практику безмерных, расточительных дарений, доходящих до уничтожения имущества, с целью разрешения соперничества между вождями и установления иерархии [6, с. 71–99]. Ритуальная и социальная значимость московского купеческого кутежа передана в эпизоде с опоздавшим на праздник стариком Иваном Степановичем. Участники просят Илью Федосеевича допустить гостя к общему собранию: «Свой брат, старик, благочестивый...» [19, с. 307]. Илья Федосеевич распоряжается, чтобы было «по Божью»: Иван Степанович должен подвергнуться карнавальному унижению, прежде чем его допустят к столу. В преисподней именно так работает закон «Божий».

2. Ночь позади, начался день – пребывание в Чистилище. Илья Федосеевич с племянником направляются в баню, а затем в цирюльню. Весь день герои проводят скромно, деньги тратят с демонстративной скупостью. «Внешность сосуда была очищена, но внутри еще ходила глубокая скверна и искала своего очищения» [19, с. 312].

3. Ночное бдение Ильи Федосеевича знаменует прикосновение к Раю. Как и Данте в «земном раю» (на пороге Рая Небесного), Илью Федосеевича здесь встречают целомудренные женщины. В полумраке храма Илья Федосеевич молится и кается, а ноги его продолжают плясать (гоголевский мотив; так терзают тело подхваченные в преисподней мелкие бесы). Господь «восстанавливает» грешника: Божье прикосновение к кающемуся – финальный пункт и цель пути. Для духовного очищения герой замаливает грехи перед иконой. Е.С. Шкапа отмечает ее важную роль: «... визуализация изменения мировосприятия Ильи Федосеевича происходит через символическое обращение к древней иконе Божией матери» [29, с. 59]. «Не-

смотря на ироничность описания [произошедшего чуда], очевидно утверждение божественной истины: грех возможно победить только Благодатью» [29, с. 58–59]. Лучший способ найти Божье участие — нагрешить и явиться с покаянием. «Ибо лишь согрешив, можно “покаяться”, <...> и лишь покаившись, можно спастись» [13, с. 193].

Представленная картина причудлива и эксцентрична: бестолковые траты, разврат, неистовое падение – и покаяние, экстаз раскаяния. Так описана «добрая вера народная» [19, с. 314]. Всё это, однако, «обряд», причем не преобразующий дух и плоть героя, но восстанавливающий их, а потому образующий тривиальный цикл: «в плане нарративной организации рассказанная история обрамляется двумя зеркально отраженными фразами: “Совсем жисти нет” – “...и опять почувствовал жисть” с промежуточным ключевым звеном в виде чертогона как условия по преобразованию не-жисти в жисть» [5, с. 243]. Илья Федосеевич, судя по всему, проделывает «чертогон» регулярно – происходит рутинизация греха и раскаяния: «для самого героя “падения” и “восстания” вошли в привычку и стали нормой» [17, с. 17]. Единственный и неповторимый опыт Данте здесь обращен в магическое повторение.

Между тем, для рассказчика (студента-атеиста) срabатывает именно Дантова модель. Молодой нигилист спасен через путешествие по потусторонним мирам – Илья Федосеевич, исполнивший роль Вергилия, «меня ввел в добрую веру народную» [19, с. 314]. Напомним, что магистральный сюжет «Божественной комедии» — это спасение заблудшей души интеллектуала через опыт приобщения к сокровенной стороне мира — опыт, вызывающий к религиозной вере; агентом спасения выступает для Данте его умершая возлюбленная, Беатриче, которая отправляет к своему поклоннику проводника из числа благочестивых язычников. Рассказчик «Чертогона» находит спасение через попечение своего дяди, к которому он направился по совету матери (отметим, кстати, что в образе Беатриче у Данте ощутимы «материнские» мотивы [11, с. 100–101]).

Перейдем к социологическому прочтению рассказа. Илья Федосеевич – не русский мужик, но купец, классический московский буржуа. Его культурный облик отличен от облика западноевропейского капиталиста настолько же, насколько отличен периферийный капитал от капитала центра миросистемы: русский торговый капитал не инвестируется в развитие хозяйства, но накапливается и растрачивается. Рассказ Лескова можно прочитать как опыт интерпретации буржуазной духовности — в качестве литературной параллели к «религиоведческим» текстам Макса Вебера, который, как известно, возводил статусную культуру буржуа к протестантской этике.

Дж. Агамбен так передает веберовский тезис: «то, что

он называет “духом капитализма”, – то есть ментальность, которая полагает благом успех и прибыль сами по себе, независимо от подразумеваемых ими гедонистических или утилитаристских мотиваций, – имеет своим началом кальвинистскую и пуританскую профессиональную аскезу, эмансипировавшуюся от своего религиозного основания» [1, с. 33]. Это этика богооставленного мира, в котором человек сосредоточенно практикует труд и стяжание в качестве мирской религиозной аскезы и находит утешение в знамениях божественного спасения, которыми выступают моменты экономического успеха. Буржуазному протестанту предписано трудиться, на-

капливать – и инвестировать в успех. Эта аскетическая практика создает, согласно Веберу, изначальный буржуазный тип. Русский буржуа тоже пребывает в богооставленном мире. Его утешение — в практиках потлача и экстатического покаяния, которые введены в магический цикл. Такая духовность прекрасно соответствует роли торгового капитала в периферийной империи. Этот капитал не подлежит длительной и методичной организации — он накапливается и растрачивается, стимулируя, с одной стороны, развитие индустрии пресыщения и разврата, с другой — процветание монастырей и других центров православного благочестия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агамбен Д. Оставшееся время: Комментарий к Посланию к Римлянам / пер. с итал. С. Ермакова. М.: Новое литературное обозрение, 2018. 224 с.
2. Аннинский Л. Лесковское ожерелье. СПб.: Библиополис, 2012. 560 с.
3. Валлерстайн И. Исторический капитализм. Капиталистическая цивилизация. М.: Товарищество научных изданий КМК, 2008. 176 с.
4. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2000. 1536 с.
5. Бочкарев А.Е. Опыт прочтения рассказа Н.С. Лескова «Чертогон»: совсем жисти нет. . . // Критика и семиотика. 2019. № 1. С.243–253.
6. Годелье М. Загадка дара / пер. с фр. А.Б. Щербаковой. М.: Восточная литература, 2007. 295 с.
7. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.; СПб.: Издание книгопродавца-типографа М.О. Вольфа, 1882. Т.4. 710 с.
8. Данилова Н.Ю. Творчество Н.С. Лескова в оценке русской церковной критики XIX – начала XX в. // История и культура. 2009. №7. С.210–225.
9. Данте Алигьери. Божественная комедия / пер. с итальянского М.Л. Лозинского. М.: Наука, 1967. 627 с.
10. Долинина И.В. Н.С. Лесков 1870-х годов: тип художественного мышления и динамика жанров: автореф. дис. ... канд. филолог. наук. Иваново, 2001. 18 с.
11. Жильсон Э. Данте и философия / пер. с французского Г.В. Вдовиной М.: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2010. 384 с.
12. Зенкевич С.И. Жанр святочного рассказа в творчестве Н.С. Лескова: автореф. дис. ... канд. филолог. наук. СПб., 2005. 24 с.
13. Иоффе Д. Нарратология греха: к вопросу о структуре рассказа Лескова «Чертогон» // Критика и семиотика. 2014. № 1. С.188–205.
14. Кретова А.А. Святочные рассказы Н.С. Лескова в контексте русской литературы XIX века: дис. ... канд. филолог. наук. М., 1992. 186 с.
15. Курляндская Г.Б. Литературная срединная Россия: Тургенев, Фет, Лесков, Бунин, Л. Андреев. Орел: Изд-во Орлов. гос. телерадиовещат. компании, 1996. 238 с.
16. Кучерская М.А. Лесков. Прозёванный гений. Издание второе, исправленное. М.: Молодая гвардия, 2021. 622 с.
17. Кучерская М.А., Лищиц А.Л. Лесков – миссионер // Лотмановский сборник. Вып. 4. М.: ОГИ, 2014. С. 384–393.
18. Леденева В.В. Слово Лескова. М.: ИИУ МГОУ, 2015. 259 с.
19. Лесков Н.С. Собрание сочинений: в 11 т. Т. 6. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1957. 687 с.
20. Лукьянчикова Н.В. Трансформация агнографической традиции в произведениях Н.С. Лескова о «праведниках»: автореф. дис. ... канд. филолог. наук. Ярославль, 2004. 22 с.
21. Пантин В.О. Легенды и апокрифы в художественной системе Н.С. Лескова: дис. ... канд. филолог. наук. СПб., 2004. 218 с.
22. Панченко А.М. О русской истории и культуре. СПб.: Азбука, 2000. 464 с.
23. Рансьер Ж. Несогласие: Политика и философия / пер. с фр. и прим. В.Е. Лапицкого. М.: Machina, 2013. 192 с.
24. Рейтблат А.И. От Бовы к Бальмонту и другие работы по исторической социологии русской литературы. М.: Новое литературное обозрение, 2009. 448 с.
25. Савелова Л.В. Специфика жанровой структуры повестей Н.С. Лескова 1860–1890-х годов: автореф. дис. ... канд. филолог. наук. Старополь, 2005. 24 с.
26. Сажин А.В. Неизвестный Лесков. «Обнищеванцы»: текст, претекст, исследование, комментарий. СПб.: Алетейя, 2008. 196 с.
27. Самосюк Г.Ф. Нет дела без риска: о деяниях проповедников христианства в творчестве Епифания Премудрого и Николая Лескова («Житие Стефана Пермского» и «На краю света») // Известия Саратовского университета. Новая серия. 2012. Т.12. Сер.: Филология. Журналистика. Вып. 4. С. 36–40.
28. Троицкий В.Ю. Лесков – художник. М.: Наука, 1974. 215 с.
29. Шкапа Е.С. Роль иконы в святочных рассказах Н.С. Лескова // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2015. № 2. С.55–66.

© Попова Ангелина Сергеевна (gelya111@mail.ru), Роготнев Илья Юрьевич (rogotnev05@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЭДГАР АЛЛАН ПО: ПЕРВЫЕ ПОЛВЕКА В РОССИИ (1847-1895)

EDGAR ALLAN POE: THE FIRST 50 YEARS IN RUSSIA

M. Tetenova

Summary: The object of this review article is to cover the history of the translation of Edgar Allan Poe's texts into Russian language from 1847 to 1895. We chose these years because, according to existing studies, 1847 is considered to be the year of the first publication of a translation of one of Poe's stories, and the year 1895 is the year when the first complete, systematic and high-quality translations in Russian appeared, marking a new era both in Poe's fate as an American writer translated into Russian and in the cultural life in Russia as a whole. The appearance of K. Balmont's translations in 1895 was a significant milestone in the popularisation of Poe in Russia. As our main methods, we have resorted to a detailed analysis of existing works on related topics, as well as publications and other artefacts, and to the analysis and construction of hypotheses about the influence of French culture on Poe's fate in Russia. As a result, we created a brief excursion through the translations that appeared during this period. According to the results of the work, we have come to the conclusion that the first translations of E. Poe were made from the already existing at that time translations into French and were published in magazines anonymously or with a one-letter signature. Finally, we have emphasised the direct connection between the 'fashion for Poe' in France and the appearance of translations of his texts in Russia.

Keywords: translation studies, translations of the XIX century, history of translation of E. Poe in Russia, Edgar Allan Poe.

Тетенова Мария Александровна

Аспирант, Московский государственный университет
им. М.В. Ломоносова
tetenova.maria@gmail.com

Аннотация: Целью данной обзорной статьи является освещение истории перевода текстов Эдгара Аллана По на русский язык в пределах от 1847, который, согласно последним исследованиям, принято считать за год публикации первого перевода одного из рассказов Э.А. По, до 1895 года, когда появляются первые полновесные, системные и качественные переводы, ознаменовавшие новую эпоху как в судьбе По как переводимого на русский американского писателя, так и в культурной жизни в России в целом. Появление переводов К. Бальмонта стало значимой вехой в популяризации По в России, из-за чего внимание исследователей нередко концентрировалось вокруг крупных имён переводчиков По и его комментаторов: в XIX веке то были Достоевский, Бальмонт, Шелгунов... В качестве основных методов мы прибегли к детальному анализу существующих работ по смежным темам, а также публикаций и иных артефактов, а также анализу и выстраиванию гипотез о влиянии французской культуры на судьбу По в России. В результате нами был создан краткий экскурс по переводам, появившимся в этот период. По итогам работы мы пришли к выводам, что первые переводы Э. По выполнялись с уже существовавших на тот момент переводов на французский язык, то создавало немало кривотолков и ещё нередко критически отдаляло русский текст от оригинала. Помимо этого, большинство переводов за редким исключением в этот период публиковались анонимно, либо же за подписью в одну букву. Наконец, нами была подчеркнута прямая связь между «модой на По» во Франции и появлением переводов его текстов в России.

Ключевые слова: переводоведение, переводы XIX века, история перевода Э. По в России, Эдгар Аллан По.

Введение

Эдгар Аллан По, несомненно, является одной из самых известных фигур в американской литературе. Он занимает бесспорное место на пантеоне авторов-мистиков, таких, как Говард Лавкрафт, Алджернон Блэквуд и не только. Мистика сопровождала По и после смерти, уже как фигуру: так, история перевода Э. По в России не менее запутана, чем приключения некоторых его героев. Начиная с XIX века, а именно – 1847 года, – в России начинают появляться переводы текстов Э. По, но как происхождение их самих, так и подлинники, нередко остаются покрытыми завесой тайны, ведь По на тот момент в мире практически не известен. Порой к публикациям присовокуплены комментарии или предисловия, в которых распространяются либо (как уже потом окажется) неверные сведения о По, либо оценки личности, построенные на чужих отзывах, пересказы сплетен, кривотолки и прочие мало чем подкреплённые рассуждения. Самой известной датой в истории перевода текстов По является 1895 год – появление переводов К. Бальмонта. Именно история до этой даты – 50 лет, интересовала нас в этой статье.

Актуальность

Изучение истории русских переводов произведений Эдгара Аллана По имеет значение не только в литературном, но и в культурном контексте. Во-первых, оно позволяет увидеть, какой путь прошли рассказы По, чтобы найти своих переводчиков в России, как вообще тексты По попали в Россию и переводились в первые годы после этого. Это исследование подводит нас к темам культурного обмена между разными странами, вопросам культуры книгопечатания и, как следствие, печати переводов в России первой половины XIX века, а также особенностям выбора «оптики» восприятия неоднозначного писателя. Это исследование позволяет пролить свет на особую историю произведений Э. По в России через периодичку того времени, критические заметки различных поэтов и писателей, а также взаимосвязь между появлением переводов в России с модой на американца-фантаста во Франции, что позволяет создать базу для дальнейшего исследования истории перевода текстов По, когда работой над переводами занялись известнейшие русские писатели и поэты: А. Блок,

И. Тургенев, З. Гиппиус, Ф. Сологуб, В. Брюсов и другие.

Материалы и методы

В данной научной работе используется междисциплинарный подход к изучению истории русскоязычных переводов произведений Эдгара Аллана По. Первичные материалы, использованные для данного исследования, включают в себя разнообразные источники, такие как архивные документы, литературная критика, биографические справки и исторические записи. Эти источники дают ценное представление об истории появления переводов произведений По в России, начиная с XIX века до наших дней. Кроме того, важнейшей частью методологии исследования является всесторонний обзор русскоязычных изданий произведений По, включая как опубликованные переводы, так и неопубликованные рукописи или материалы без указанного автора. Также в данном исследовании используются теоретические основы переводоведения и литературной критики для анализа лингвистических, культурных и редакторских аспектов русскоязычных переводов текстов Э. По. Сочетая исторический анализ с теоретическими изысканиями, данное исследование стремится предложить краткий исторический обзор переводов творчества Э.А. По на русский язык, что позволит приблизиться к пониманию сложной динамики, определившей бытование произведений По в России.

Литературный обзор

В России существует целый ряд имён авторитетнейших исследователей Эдгара Аллана По. Среди них: А.Н. Николюкин, М.А. Турьян, С.Л. Фокин, А.П. Уракова и пр. Представить краткий экскурс переводов По на русский язык было бы задачей весьма объёмной, ведь имён переводчиков также немало: В. Брюсов, Д. Мережковский, К. Бальмонт, Ф.М. Достоевский и др. Тем не менее, первые переводы Э. По на русский язык оставались анонимными в большинстве случаев.

Первый опубликованный перевод произведения Э. По на русский язык – анонимный перевод рассказа «Золотой жук», увидевший свет в 1847 году (ещё при жизни самого По) в журнале «Новая библиотека для воспитания». [По 1847, 154] В этом журнале было два отдела – первый для детей, и второй для воспитателей, где помещались статьи и рассуждения о том, каким должно быть образование и воспитание. Стоит отметить, что этот журнал снискал положительные отзывы в уже упомянутых нами «Отечественных записках», где была опубликована рецензия на первую часть второго отдела «Библиотеки для воспитания», в которой были подробно разобраны все три статьи выпуска. «Все они так замечательны, что мы считаем обязанностью отчетливо познакомить с их содержанием наших читателей», – писал рецензент из «Отечественных

записок». [Библиотека для воспитания 1845, 43]

В примечаниях издателя «Золотой жук» приводится с ремаркой: «одна из повестей новейшего американского новеллиста Эдгара По» с припиской в скобках «Edgar Poe's Tales». В своём полновесном труде «Эдгар Аллан По в России» профессор университета Беркли Джоан Д. Гроссман подробно исследует, какой же текст явился оригиналом для этого перевода. Согласно её изысканиям, можно смело утверждать, что перевод «переснят с «Le Scarabée d'Or», опубликованного в Revue Britannique за ноябрь 1845 года за подписью А.Б., то есть Альфонса Боргера», а «сопоставление идиоматических выражений и диалекта не оставляет сомнения, что русский перевод восходит к французскому». [Гроссман 1998, 19] Причиной такому однозначному мнению служит отсутствие знаков 4, †,), заменившие h-o-s в слове hostel в зашифрованной подсказке, где спрятан клад.

Дж. Гроссман также поясняет, почему рассказом «первопроходцем» был выбран именно «Золотой жук»: «обыкновение русских расширять свои культурные горизонты с оглядкой на Францию и общественно «конструктивную» тенденцию, характерную для России в 40-х годах.» [Гроссман 1998: 21] Именно публикация различных переводов По во французских журналах становится причиной появления переводов на русский язык: так, например, первый перевод рассказа Эдгара По на французский язык был опубликован в августе 1845 года в журнале «Le Magasin Pittoresque». Это был рассказ «Похищенное письмо» (англ. ориг. «The Purloined Letter»), однако при нём не было указано ни имя автора, ни имя переводчика. Одним из ключевых для истории развития перевода творчества По стал перевод рассказа «Le Chat Noir» (ориг. англ. The Black Cat) Изабель Менье, опубликованный в газете «La Démocratie pacifique» 27 января 1848 г. Считается, что благодаря именно этому переводу Ш. Бодлер, будущий «главный переводчик Э. По», познакомится с творчеством писателя.

Возвращаясь к вопросу о переводе текстов Э. По на русский язык, всеми исследователями подтверждается тот факт, что первые переводы рассказов («tales») Э. По были сделаны не напрямую с английского оригинала, а с французского перевода («les nouvelles») – исключительно благодаря особой культурной динамике и историческим (и не только) связям между Россией и Францией, где российская аристократия держала руку на пульсе культурной жизни Франции. Так, все вышедшие до 1895 года переводы были выполнены именно через посредников в виде французских текстов, и лишь в 1895 году в свет вышел двухтомник Константина Бальмонта с переводами с английского. Так, по мнению Дж. Гроссмана, своими переводами «Бальмонт повторил в России то, что Бодлер сделал для По во Франции» [Гроссман 1998, 56].

Таким образом, хронология переводов творчества Э. По на русский язык берёт своё начало в 1847 году с публикацией «Золотого жука» в журнале «Библиотека для воспитания». Следующей «весточкой» о По будет публикация в сентябре 1852 года перевода заметки Бодлера о По в журнале «Пантеон». В ответ на эту публикацию двумя месяцами позже в «Москвитянине» появится реакционная рецензия А. Григорьева, видного антизападника и славянофила, который будет скорее критиковать вкусы Бодлера и разбирать его пересказы По, чем привносить что-то существенное в анализ творчества американского писателя.

Следующей публикацией о По опять же станет перевод заметки Бодлера – на сей раз в еженедельнике «Сын Отечества» от 8 июля 1856 года. Имени переводчика также не фигурировало. В этом же году появляется перевод «Тысяча второй ночи» в газете «Русский инвалид». За десятилетие с 50-х по 60-е на русском печатаются также «Необыкновенное приключение некоего Ганса Пфаала», «Низвержение в Мальстрём», «Длинный ларь», «Человек толпы», «Вильям Вилсон», «Правда о том, что случилось с мистером Вальдемаром». В большинстве случаев это всё ещё переводы «средней руки», как выражается Дж. Гроссман.

Наконец, в 1861 году появляется известный комментарий Ф.М. Достоевского, сопровождающий 3 перевода рассказов – «Чёрный кот», «Сердце-обличитель», «Чёрт колокольне», – опубликованных в журнале Достоевского «Время». [Достоевский 1930: 607] В том же 1861 году в этом же журнале будут опубликованы первые 13 глав «Повести о приключениях Артура Гордона Пима». Стоит отметить, что комментарий Достоевского, как и первое предисловие Бодлера, скорее изучает личность автора, интерпретируя его художественный метод через призму понимания личности американского писателя им самим, без опоры на какие бы то ни было сколько-нибудь объективные источники информации. Достоевский рассуждает о психологизме и особой «фантастичности» По, называя её скорее «материальной», что делает его, По, «вполне американцем, даже в самых фантастических своих произведениях». Вопросом психологизма Э. По в XIX веке в России занимался также, например, Н. Шелгунов («Эдгар По как психолог», 1874). Возвращаясь к комментариям и переводам Достоевского в его журнале «Время», стоит, тем не менее, отметить, что несмотря на исключительность сего случая, он не создал ни волны интереса к По, ни какой бы то ни было реакции в ответ на эту публикацию. Сам Достоевский также не возвращался больше к личности американского писателя.

Следующей публикацией становится объёмное эссе из трёх частей о творчестве Э. По в журнале «Русское слово» в том же 1861 году за мистической подписью «Е. Лопушинский». Мистической её можно назвать по

причине отсутствия таковой подписи где бы то ни было ещё в русскоязычной критике. Это эссе станет последним критическим сочинением до 1870 года.

В 1870 году в уже упомянутых нами «Отечественных записках» публикуются рассказы «Колодец и маятник» и «Маска красной смерти». Резкому оживлению в отношении малоизвестного американского писателя способствует всё та же Франция: в 1869 году во Франции выходит посмертное полное собрание сочинений Шарля Бодлера, почившего двумя годами ранее – именно в него входит полное собрание переводов текстов Э. По. Таким образом, впереди ещё 25 лет до перевода По с оригинала.

В 1874 году выходит 8 рассказов Э. По в переводе уже упомянутого нами Николая Шелгунова, их публикует журнал «Дело» – 2 в апрельском номере («Убийство на улице Морг» и «Золотой жук») и 6 в майском («Береника», «Чёрный кот», «Тень», «Лигейя», «Сердце-обличитель», «Маска красной смерти»). Апрельские переводы предваряет 10 страниц предисловия, которые в большинстве своём – повтор (или перевод) предисловия Бодлера, что, впрочем, не удивительно, ведь переводы всё ещё делаются с французского языка. Исследование Шелгунова становится первым полновесным анализом психологизма По, его воззрений на отдельные вопросы человеческой души: о духе извращённости и наказании самого себя.

Другая заслуживающая внимания статья – статья Сергея Андреевского в «Вестнике Европы» от февраля 1878 года, которая предваряет его переводы «Философии творчества» и «Ворона». В выпуске «Вестника Европы» за май того же года публикуется «Аннабель-Ли», а в июле – «Из Эдгара По: Страна снов», оба рассказа – в переводе С. Андреевского. Самый большой след среди этих публикаций, к сожалению, оставили не переводы, а именно статья Андреевского, в которой он допускает ошибки касательно истории переводов текстов По, заявляя, что «первые такие переводы появились в конце тридцатых годов». Эти ошибки С.А. Андреевского впоследствии переключались в другие авторитетные статьи: «Энциклопедический словарь» Брокгауза и Эфрона 1898 года, второй том переводов Э. По Бальмонта (1895), рецензия А. Блока (1906), статья А. Яромалинского (1916). Помимо этого, Андреевский повторяет историю о приключениях По в Греции и России, которая будет развенчана лишь в XX веке А.П. Николукиным.

В 1879 году в журнале «Нива» выходит адаптация рассказа «Колодец и маятник», в которой переводчики решают перенести действие в Испанию, главного героя сделать поляком, переодетым из офицера французской армии в попа. Метаморфозы, постигшие этот текст По, напоминают первый перевод «Украденного письма»

на французский, где переводчик (адапатор, по мнению авторитетного исследователя Франсуа Галликса) перенёс действие в 1780 год (в оригинальном тексте происходящие события датируются «18...» годом), а письмо, вместо того, чтобы быть украденным у королевы министр, было украдено у принцессы герцогом, место префекта же занял простой секретарь. [Gallix 2010].

В 1885 году наконец выходят два сборника переводов с припиской «с английского» – «Повести, рассказы, критические этюды и мысли» в Москве и «Необыкновенные рассказы» в Санкт-Петербурге. Петербургское издание в двух томах получило своё завершение в виде третьего тома на следующий, 1886, год.

До появления новых полновесных сборников переводов 10 лет: в промежутке между 1885 и 1895 появляются лишь единичные публикации. Так, в приложении романов к газете «Свет» в 1886 году появляется «Арггейм», в газете «Труд» в 1889 году печатается «Золотой жук», в ней же в 1893 году выйдёт перевод Д.С. Мережковского «Лигея». Также в 1887 году выходит второе издание «Народной библиотеки» 1883 года с «Золотым жуком». Наконец, в сборнике стихотворений В. Отрадина в 1890 году выходит «стихотворная переделка» рассказа «Чёрный кот».

Следующие переводы – это переводы Константина Бальмонта, вышедшие в 1895 году, которые не только изменили судьбу Э. По как писателя в России, но и стали огромным вкладом в расцвет русского символизма. Бальмонтские переводы знаменуют начало новой истории, где По, нашедший наконец прямую связь с русскоязычной аудиторией в переводе «высочайшего качества», как его отмечает Дж. Гроссман, выходит на новый виток своей истории в России, которая, несомненно, заслуживает отдельного исследования.

Результаты

Согласно нашему исследованию, за период в 50 лет с 1847 года по 1895 появилось 56 переводов (не считая перепечаток, сборника 1885 года и двухтомника К. Бальмонта за 1895 год).

В 1847 году появляется первый перевод «Золотого жука» в «Новой библиотеке для воспитания». Он же перепечатывается в 1848 году в «Журнале для чтения воспитанниками военно-учебных заведений». В 1848 – «Американский искатель кладов» (в реальности это переложение «Золотого жука») в «Библиотеке для чтения». В 1853 году публикуется «Голландский воздухоплаватель» (это перевод «The Unparalleled Adventure of One Hans Pfaall»). Этот перевод фигурирует в «Рассказах современных иностранных писателей». В 1856 году в журнале «Русский инвалид» появляется перевод «Тысяча второй ночи». Также в 1856 году появляется

перевод «Спуск в Мельстром» в журнале «Библиотека для чтения». Там же в 1857 году публикуются переводы «Длинный ящик» и «Человек толпы». В 1858 году публикуются новый перевод «Золотого жука», а также первый перевод «Вильяма Вилсона», а также разбор рассказа «Правда о том, что случилось с мистером Вальдемаром» под заголовком «Говорящий мертвец». В 1859 году также публикуется новый перевод «Золотого жука» в «Сказках для детей». В 1861 году выходит 4 перевода Достоевского («Сердце-обличитель», «Чёрный кот», «Чёрт в ратуше», «Похождение Гордона Пейма» (sic) и предисловие в его журнале «Время». Также в 1861 году выходит «Свидание» в «Собрании иностранных романов, повестей, рассказов в переводе на русский язык».

В 1870 году в «Отечественных записках» выходят два рассказа: «Колодезь и маятник» и «Красная смерть». В 1874 году в свет выходят переводы Н. Шелгунова: «Двойное убийство в улице Морг», «Золотой жук», «Маска красной смерти», «Береника», «Чёрная кошка», «Сердце-предатель», «Лигея», «Тень». Многие из этих рассказов выходят в сокращённом виде. В 1876 году в приложениях к «Иллюстрированной газете» выходит перевод «Летаргия» (англ. ориг. The Premature Burial). В 1878 году в журнале «Будильник» выходит перевод Н.И. Пальмина «Гений фантазии» (англ. ориг. The Angel of the Odd). В 1879 в журнале «Нива» выходит адаптация уже ранее переводимого рассказа «Колодец и маятник» под названием «В руках смерти».

В 1880 году в «Еженедельном новом времени» выходят переводы «Овальный портрет» и «Бочка амонтильядо», «Молчание». В 1881 году выходит «Ангел странности» в журнале «Свет и тени». В том же году в «Литературном журнале» выходят переводы «Элеонора», «Падение дома Ушеров». В 1882 году в журнале «Пчёлка» выходят переводы «Чёрная кошка», «Бочка Амонтильядо». В том же 1882 году выходят «Мемуары трупа» в журнале «Нива», в «Вестнике Европы» выходят «Приключения Артура Гордона Пима» за подписью О.П. В 1883 году выходит 7 переводов: в журнале «Ребус» выходят «Бал», «Правда о смерти Эрнеста Вольдемара», «Чёрная кошка», «Сумасшедший убийца» (англ. ориг. The Tell-Tale Heart). В том же 1883 году в «Народной библиотеке» выходит «Золотой жук», в «Модном свете» – «Заживо погребённый», в «Иллюстрированном мире» – «Бочка вина». В 1884 году в приложении к газете «Свет» публикуется «Метценгерштейн», в «Иллюстрированном мире» – «Чёрная кошка», в «Ниве» – «Система Гудрона и Плюма» и «Август Бедлоэ». В 1885 году в Москве выходит первый сборник переводов с английского Э. По под названием «Повести, рассказы, критические этюды и мысли». В Санкт-Петербурге в том же году выходит сборник рассказов По под названием «Необыкновенные рассказы» в трёх книгах. В 1886 году в приложении романов к газете «Свет» публикуется перевод «Арггейм». В 1889 году в журнале «Труд» вы-

ходит «Золотой жук». В 1890 году в сборнике стихотворений В. Отрадина выходит стихотворная переделка рассказа «Чёрный кот». В 1893 году в журнале «Труд» выходит перевод Д.С. Мережковского «Лигея». Следующий перевод – это двухтомник переводов К. Бальмонта.

Заключение

В качестве заключения мы можем констатировать, что фигура Эдгара По и его творчество медленно и неуверенно входили в российское литературное пространство. Нельзя не отметить особую значимость переводов Ш. Бодлера, невероятный фурор которых во Франции отозвался эхом в России, что и мотивировало переводчиков и писателей обратить внимание на ещё пока не известного в России американского писателя. В течение 48 лет переводы текстов Э. По печатались исключительно в газетах и журналах разной направленности, чаще всего – без имени переводчика. Появление интереса непосредственно к личности Э. По в России было во многом инерцией такого же интереса во Франции, где Ш. Бодлер подробно писал о личности и жизни американца в предисловиях и комментариях. Выделяемый как Бодлером, так впоследствии и Достоевским, и Шелгуновым особый

психологизм По стал предметом для целого ряда исследований, проведённых под самыми разными оптиками: от христианского видения вопроса до, уже позже, фрейдистского.

Следует подчеркнуть, что опубликованные в избранный период переводы за редким исключением выполнялись не напрямую с английского оригинала, но с модных в то время переводов Ш. Бодлера, появившихся во Франции. Такой перевод с текста-посредника привёл к значительному отдалению от оригинала.

К некоторым переводам прилагались комментарии или предисловия, в которых переводчики (Андреевский, Достоевский) спекулировали о личности По, зная её, по большей части, из предисловия Ш. Бодлера, которое отличается особой эмоциональностью и пафосом и в котором смешалось и видение Бодлера личности По, и видение в этой личности самого себя, и их, как ему казалось, общее видение миссии искусства, что сделало знакомство с самим По без прикрас крайне трудным. Так, в России долгое время бытовал тот же, что и во Франции, миф о По, созданный Бодлером, только впоследствии распространённый российскими переводчиками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Baudelaire Ch. Correspondance. Texte établi, présenté et annoté par Claude Pichois, avec la collaboration de Jean Ziegler. Gallimard, Paris. 1973.
2. Baudelaire Ch. Correspondance générale. Editions Louis Conard. Paris, 1947.
3. Gallix F. Les traducteurs des histoires d'Edgar Allan Poe // Loxias. 2010. No.28, mis en ligne le 14 mars 2010. (режим доступа: <http://revel.unice.fr/loxias/index.html?id=5992>.)
4. Guyaux A. Baudelaire et Sazonov // Baudelaire toujours: Hommage à Claude Pichois. Année baudelairienne. Paris, 2007. № 9–10. P. 143–152.
5. Guyaux A. Baudelaire. Une demi-siècle de lectures des «Fleurs du mal» (1855–1905). Paris, 2007.
6. Wanner A. Baudelaire in Russia. University Press of Florida, 1996
7. Wanner A. Le premier regard russe sur Baudelaire et la publication du «Flacon» // Bulletin baudelairien. Décembre 1991. P. 43–50.
8. Wanner, A. (1998). Baudelaire et les poètes russes. L'Année Baudelaire, 4, 73–83. <http://www.jstor.org/stable/45073556>
9. Библиотека для чтения. т. 89. Отд. VII. 1847.
10. Гроссман, Дж. Эдгар Аллан По в России / ред. М.А. Турьян. М. : Академический проект, 1998. — 201 с.
11. Достоевский Ф.М. Полн. собр. худ. произведений: В 13 т. М.; Л.; 1926–1930. Т. XIII. М.; Л.; 1930.
12. Зенкин С.Н. (ред.) Республика словесности. Франция в мировой интеллектуальной культуре. М.: Новое литературное обозрение, 2005. 528 с.
13. Отечественные записки. 1845. Т. XXXIX. № 4. Апрель. Отд. VI: Библиографическая хроника.
14. По Э. Арнгейм. Приложение романов к газете «Свет». Кн. 11. 1884.
15. По Э. Баллады и фантазии. Пер. с англ. К. Бальмонта. М. 1895.
16. По Э. В руках смерти (по Эдгару По). [адаптация рассказа «Колодец и маятник»] // Нива. №22–25. 1879.
17. По Э. Золотой жук // Новая библиотека для воспитания. 1847. Кн. 1. С. 154–220
18. По Э. Золотой жук // Новая библиотека для воспитания, изд. П. Редкиным. Кн. 1, 1847.
19. По Э. Золотой жук // Народная библиотека. М. 1883.
20. По Э. Колодезь и маятник // Отечественные записки. №1. 1870.
21. По Э. Красная смерть // Отечественные записки. №1. 1870.
22. По Э. Лигея. Пер. с англ. Д.С. Мережковского. // Труд. №11. 1893.
23. По Э. Необыкновенные рассказы. Пер. с англ. СПб. 1885.
24. По Э. Повести, рассказы, критические этюды и мысли. Пер. с англ. М. 1885.
25. По Э. Похождение Артура Гордона Пейма. // Время. №3. Отд. 1. 1861.
26. По Э. Сердце-обличитель. / Время. №1. Отд. 1. [предисл. Ф.М. Достоевского] 1860.
27. По Э. Таинственные рассказы. Пер. с англ. К. Бальмонта. М. 1895.

28. Собрание иностранных романов, повестей, рассказов в переводе на русский язык. 1861.
29. Фокин С.Л. (ред.) Шарль Бодлер & Вальтер Беньямин: Политика & Эстетика. (Коллективная монография) М.: Новое литературное обозрение, 2015. 336 с. ISBN 978-5-4448-0404-9
30. Штахель К. Новейшая поэзия во Франции, в Италии и в Англии // Отечественные записки. 1856. Февраль. № 2. С. 1–26.
31. Энциклопедический словарь Брокгауза и Эфрона. Т. XXIV. 1878.
-

© Тетенова Мария Александровна (tetenova.mariia@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АРХИТЕКТОНИКА ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТА FAMILY В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ

ARCHITECTONICS OF THE LINGUOCULTURAL CONCEPT FAMILY IN MODERN ENGLISH-LANGUAGE DISCOURSE

*S. Tishchenko
Zh. Tyagunova
N. Dzhandubaeva*

Summary: The purpose of the research presented in this article is to determine the structure of the FAMILY concept, to identify and categorize lexical units objectifying its sub-concepts, to describe their semantic properties, to establish the recurrence of verbalizers of the FAMILY concept in relation to linguocultural and value-based aspects of its actualization in the interpersonal interaction of speakers of modern English. The scientific novelty of the study lies in the complex analysis of empirical material, which is carried out at the intersection of a number of branches of modern linguistics and includes analytical tools of linguocultural studies, cognitive semantics, cognitive studies of discourse and axiology – all of them are used for cognitive reconstruction of the architectonics of the linguocultural concept FAMILY in modern English-language discourse. As a result of cognitive-semantic analysis of the up-to-date material, it has been found out that the concept FAMILY includes interrelated sub-concepts FAMILY TYPES, FAMILY ROLES, FAMILY EVENTS and RELATIONSHIPS. The above-mentioned sub-concepts are specified by compositions of cognitive parameters [manner], [means], [cause], [effect], [purpose], [function], [place], [social status]. Linguocultural and cognitive-discursive analysis of authentic texts objectifying the concept FAMILY allowed us to determine the axiological polarization of modern English-speaking society, which is seen in the presence of oppositions 'nuclear family vs. family of choice'; 'traditional family vs. non-traditional family'; 'child-centered family vs. child-free family'. It has also been proved that the space of the concept FAMILY undergoes dynamic transformations from semantic and axiological perspectives, which, in its turn, leads to the changes in the nominative density of its constituents.

Keywords: concept FAMILY, cognitive/conceptual parameters, discourse analysis, linguocultural analysis, value-bases postulates.

Тищенко Светлана Владимировна
канд. филолог. наук, доцент, Пятигорский
государственный университет
tishchenko@pgu.ru

Тягунова Жанна Анатольевна
канд. филолог. наук, доцент, Ставропольский
государственный педагогический институт
jtyagunova@yandex.ru

Джандубаева Наталья Мухамедовна
канд. филолог. наук, доцент, Пятигорский
государственный университет
dzhandubaeva@pgu.ru

Аннотация: Целью исследования, представленного в данной статье, является определение структуры концепта FAMILY, выявление и категоризация лексических единиц, объективирующих его субконцепты, описание их семантических свойств, установление рекуррентности вербализаторов концепта FAMILY во взаимосвязи с лингвокультурными и ценностными аспектами его актуализации в межличностном взаимодействии носителей современного английского языка. Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе эмпирического материала, который осуществляется на стыке целого ряда направлений современной лингвистической науки и включает аналитический инструментарий лингвокультурологии, когнитивной семантики, когнитивных исследований дискурса и аксиологии, который применяется для когнитивной реконструкции архитектоники лингвокультурного концепта FAMILY в современном англоязычном дискурсе. В результате когнитивно-семантического анализа фактического материала было выявлено, что концепт FAMILY включает взаимосвязанные субконцепты FAMILY TYPES, FAMILY ROLES, FAMILY EVENTS и RELATIONSHIPS, которые специфицируются композициями когнитивных параметров [manner], [means], [cause], [effect], [purpose], [function], [place], [social status]. Лингвокультурологический и когнитивно-дискурсивный анализ аутентичных текстов, объективирующих концепт FAMILY, позволили определить аксиологическую поляризацию современного англоязычного социума, которая просматривается в наличии оппозиций 'nuclear family vs. family of choice'; 'traditional family vs. non-traditional family'; 'child-centered family vs. child-free family'. Было доказано, что пространство концепта FAMILY подвергается динамичным трансформациям как на содержательно-смысловом, так и на аксиологическом уровнях, что, в свою очередь, ведет к изменению номинативной плотности составляющих его структуры.

Ключевые слова: : концепт FAMILY, когнитивные/концептуальные параметры, дискурс-анализ, лингвокультурологический анализ, ценностные установки.

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена, с одной стороны, необходимостью изучения лексики как средства отражения экстралингвистических процессов, происходящих в современном англоязычном обществе и обретающих свое воплощение в речи носителей язы-

ка. Под влиянием целого ряда социальных, экономических, политических и культурных факторов происходит трансформация основополагающих институтов, сформировавшихся в человеческой цивилизации, и семья не является исключением.

Подобные переходные периоды ведут не только пе-

рестройке существовавших ранее парадигм бытования человека, но и ставят вопрос о необходимости изучения языковых изменений, наблюдающихся в таких условиях. В этом смысле лексикон оказывается наиболее чувствительной, а потому и наиболее подвижной составляющей системы любого естественного языка, максимально быстро передающего динамику преобразований, происходящих в обществе и влияющих на концептуальную картину мира человека.

Однако непрерывная и довольно динамичная трансформация данной концептуальной области, происходящая из-за включения вышеупомянутых факторов, сказывается и на лексическом составе языка, отражающем изменения ценностных ориентиров социума и механизмов их вербализации, что требует более глубокого и системного изучения объективации концепта FAMILY в русле лингвокультурологии и когнитивной семантики.

Теоретической базой исследования наряду с трудами по концептологии, когнитивно-дискурсивному анализу и лингвокультурологии [1; 19; 13; 6; 7; 16] послужили работы В.И. Карасика, Г.Г. Слышкина «Лингвокультурный концепт как единица исследования» [11], Н.Н. Трошиной «Лингвокультурология и антропоцентрическая парадигма» [22], Р.А. Газизова, Р.З. Мурясова «Лингвокультурология и современная лексикография» [9], в которых отражены теоретические аспекты изучения процессов концептуализации лексики, объективирующей культурно-обусловленные ценностные ориентиры, морально-этические конвенции и поведенческие стереотипы определенного языкового сообщества, наряду с публикациями, в которых изучаются вопросы, связанные с бытованием концепта FAMILY в современном англоязычном дискурсе [8; 10; 14; 15].

Объектом исследования выступают лексические единицы и контексты их функционирования, посредством которых осуществляется объективация концепта FAMILY в современном англоязычном дискурсе.

Предметом исследования являются структура концепта FAMILY и когнитивно-семантические свойства лексических единиц, являющихся его репрезентантами и транслирующими определенные аксиологические доминанты англоязычного общества.

В данной статье решаются следующие задачи:

1. изучить и описать научные подходы к определению понятия «концепт», его структуру и принципы классификации;
2. определить основные принципы и теоретические установки когнитивно-дискурсивного подхода к изучению языка и речи;
3. разработать релевантную для настоящего исследова-

ования трактовку понятия «лингвокультурный концепт»;

4. выявить, описать и классифицировать лексические средства, объективирующие концепт FAMILY;
5. рассмотреть и описать организацию номинативного поля лингвокультурного концепта FAMILY;
6. выявить корреляции между аксиологическими трансформациями концепта FAMILY и семантическими свойствами его репрезентантов.

В статье применяются следующие методы исследования: метод семантической декомпозиции, когнитивно-семантического, лингвокультурологического, когнитивно-дискурсивного, количественного анализа и метод когнитивного моделирования.

Эмпирической основой исследования послужили лексические единицы, являющиеся номинациями субъектов и событий концепта FAMILY (100 единиц), и текстовые фрагменты (общим количеством 110 единиц), полученные методом сплошной выборки из аутентичных источников.

Теоретическая значимость статьи состоит в том, что в ней предпринимается попытка уточнения понятия «концепт» в современной лингвистике, определяется место концепта «FAMILY» в современном англоязычном дискурсе, выявляются лингвокультурные аспекты концепта, а также изменения концепта с опорой на семантический анализ его лексических репрезентантов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что представленные в статье результаты исследования могут быть использованы на практических занятиях по таким дисциплинам, как «Лексикология», «Теория перевода», «Лингвокультурология», в рамках освоения образовательных программ высшего образования по направлению подготовки Лингвистика и Переводоведение.

Обсуждение и результаты

Концепт в современной лингвистике: структура, классификация, языковая и когнитивно-дискурсивная объективация

В парадигме когнитивной лингвистики концепт понимается как «зонтичный» семиотический конструкт высокого уровня абстракции, объединяющий в себе множество ментально и семантически взаимосвязанных единиц и структур языка и речи, объективирующих его базовые и вариативные параметры [13; 3; 33; 30].

В поле научного лингвистического дискурса термин «концепт» был введен С.А. Аскольдовым задолго до формирования когнитивной лингвистики как отдельной ветви науки о языке. Определение концепта

как «субъективного представления» об объектах, явлениях и событиях окружающего мира, предложенное ученым [4], обретает развитие в современных трактовках. В частности, Н.Н. Болдырев полагает, что, будучи идеальной (суть ментальной) абстрактной единицей смысла, концепт зафиксирован в сознании человека и используется им в процессе мышления [6]. Причем, в большинстве определений отмечается комплексный, многослойный, многоаспектный характер концепта как концентрированной единицы знания, поскольку, результаты исследований объективации концепта показывают, что он действительно является «лингвоментальным» образованием, пришедшим «на смену представлению, понятию и значению» и объединившим эти три аспекта [12, с. 24; 20, с. 199-200].

В западной лингвистической школе более распространенным является идея о концепте как о минимальной неразложимой единице знания, которая в силу своей семантической слабости может быть приравнена к, так называемым, «когнитивным примитивам», концептуализирующим базовые категории объективной действительности ([thing], [act], [event], [location], [state]) [27; 11].

Однако, будучи когнитивной единицей накопления, хранения, инвентаризации и переработки знаний об окружающем мире, «посредником между словом и реальностью», концепт не только прирастает новыми семантическими параметрами, но и интегрируется в культуру, что позволяет считать его, помимо всего прочего, «элементом культуры в ментальном мире человека» [5, с. 3]. Столкновение «семантического значения с национальным и личным опытом носителя языка» способствует усложнению структуры концепта (там же), так как вводит в нее этнокультурную составляющую, содержащую интерпретативную и ценностную специфику, присущую культурному и коммуникативному пространству бытования концепта [5, с. 3; 1].

Концепт как «глобальная мыслительная единица, представляющая собой квант структурированного знания» [16, с. 87], дополненного культурно-обусловленной образно-перцептивной составляющей [12, с. 314], выполняет информативную и аксиологическую функции. В частности, Ю.С. Степанов настаивает на том, что любой воплощенный в дискурсивных практиках концепт есть концепт лингвокультурный, так как «это как бы сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек – рядовой, обычный человек, не «творец культурных ценностей» – сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [19, с. 43]. В свою очередь Н.Ф. Алефриенко видит в концепте «достаточно широкий набор ментальных образований, кодирующих в самых разнообразных конфигурациях культурно значимые смыслы» [2, с. 225].

В.И. Карасик и Г.Г. Слышкин, подчеркивая значимость лингвокультурного концепта, выделяют такие его характеристики как (1) комплексность бытования на стыке языка, сознания и культуры; (2) ментальную природу, обусловленную взаимодействием языка и культуры; (3) ценностность; (4) отсутствие четких границ; (5) вариативность объективации; (6) ограниченность сознанием носителя; (7) полиапеллируемость – объективация концепта может осуществляться единицами и структурами языка различного уровня; (8) многомерность; (9) методологическая открытость и поликлассифицируемость [11, с. 13-15].

Когнитивные и лингвокультурные условия языковой объективации такого онтологического феномена как семья рассматриваются в современной парадигме когнитивной лингвистики с привлечением различных методологических установок и разнообразного эмпирического материала. Так, Л.Н. Тецкая и Л.А. Заворуева анализируют лингвокультурологические особенности концепта FAMILY на примере американской семьи, обращаясь к паремиологическому фонду и примерам из художественной литературы. В результате проведенного исследования авторам удается выделить 12 семантических групп, характеризующих семейные отношения американского социума и описывающих ценностные ориентиры, которые эти отношения регулируют [21, с. 146-150].

М.В. Носкова и А.М. Дарханова предпринимают попытку реконструкции языковой картины мира англоязычного общества, обращаясь к массиву лексики концепта FAMILY, полученного методом сплошной выборки из аутентичных толковых словарей (The Cambridge English Dictionary, The Oxford English Dictionary). Следующий шаг – применение метода семантической декомпозиции для анализа отобранных слов, который позволил исследователям сегментировать номинативное поле концепта на микрополя RELATIONSHIPS (husband – wife, parents – children), GENERATIONS (mother/father; son/daughter), PARENTAGE (birth, family tree), FAMILY PROCESSES (marriage, divorce) [14].

Поскольку концепт FAMILY принадлежит к категории онтологических когнитивных структур, глубоко укорененных в сознании носителей определенного языка и культуры, отражающих «лингвоменталитет определенного этноса» [16, с. 238], то его репрезентации, формирующиеся в процессе коммуникации, экстраполируются и на другие дискурсивные практики. Таким образом, концепт FAMILY, как и большинство онтологических концептов, имеет тенденцию к расширению своего смыслового поля через метафоризацию структурных, ролевых и событийных характеристик семьи наряду с присущими ей ценностными установками. Посредством метафоры семьи описывается целый ряд социальных групп и профессиональных сообществ в политическом, экономиче-

ском дискурсе, дискурсах менеджмента и маркетинга, а также различных субкультур [8; 15].

Например, исследование А.А. Джигоевой раскрывает общие и присущие исключительно англоязычной культуре характеристики семьи как одной из основных универсалий глобального сообщества. Изучив и сопоставив выступления Джона Кеннеди, Мартина Лютера Кинга, Уинстона Черчилля и Дэвида Кэмерона, автор приходит к выводу, что модель семьи имеет фреймовую структуру, которая проецируется на образы, активно используемые продуцентами политического дискурса при освещении вопросов внешней политики: *sister republics* / республики-сестры, *the solid rock of brotherhood* / несокрушимая твердыня братства, *the European Family* / европейская семья [10, с. 27].

В настоящей работе мы концентрируемся на изучении когнитивных условий и лингвокультурных аспектов объективации концепта FAMILY в пределах его домена, без учета экстраполяции лексических единиц в другие понятийные области.

Архитектоника лингвокультурного концепта FAMILY

В фокус данного исследования помещена архитектура – структурная организация и ценностно-смысловое наполнение лингвокультурного концепта FAMILY как формы жизни общества, которая складывается из межличностных, правовых, демографических и культурных аспектов, обретающих свою объективацию в динамике современного англоязычного дискурса. Построение когнитивной модели данного концепта потребовало применения метода семантической декомпозиции, когнитивно-семантического, лингвокультурологического, когнитивно-дискурсивного и корпусного анализа в сочетании с методом когнитивного моделирования.

В результате анализа эмпирического материала посредством метода семантической декомпозиции с опорой на англоязычные лексикографические источники (Cambridge Dictionary, Merriam Webster's Dictionary) было выявлено, что концепт FAMILY как средоточие определенным образом структурированных знаний о семейном укладе, ролях и взаимоотношениях, сложившихся в определенной культуре, состоит из субконцептов, которые специфицируются вариативными когнитивными параметрами. Как правило, большинство лексических единиц, являющихся вербализаторами рассматриваемого концепта, представляют собой двухкомпонентные семантические композиты, сложные или сложносоставные слова, левая составляющая которых является модификатором правой – так называемой вершинной части структуры сложного слова, сигнифицирующего семью, родственные связи и семейные события.

Что касается вариативных параметров, сопряженных с модификаторами, то они концептуализируются как [manner], [means], [cause], [effect] [purpose], [function], [place], [status] и сопрягаются с подконцептом FAMILY RELATIONSHIPS, который определяется нами как «сквозной», поскольку «проникает» в структуру остальных трех выделенных нами подконцептов – FAMILY TYPES, FAMILY ROLES и FAMILY EVENTS. Проведенный нами лингвистический анализ позволил графически представить структурную организацию лингвокультурного концепта FAMILY (Рисунок 1.):

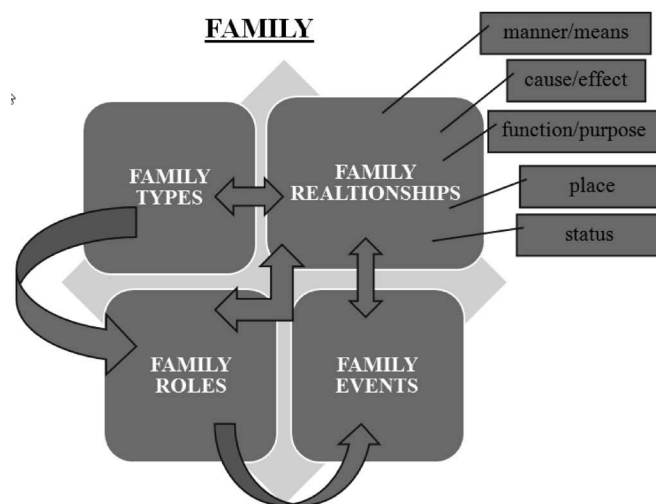


Рис. 1. Графическая структура лингвокультурного концепта FAMILY. Источник: составлено авторами
Субконцепт FAMILY TYPES

В структурном плане концепт FAMILY представляет собой ментальное пространство, вербализующее лексемами, в которое, прежде всего, входят номинации, обозначающие семью как [a social unit living together]. Соответственно, одним из сегментов данного ментального пространства является субконцепт FAMILY TYPES. В первую очередь стоит перечислить как таковые виды семьи, отраженные в семантике данных номинативных единиц: *nuclear family* / *immediate family*; *extended family*; *blended family*; *jigsaw family*; *skype family*; *dysfunctional family*; *one-parent family* / *broken home*; *DINK* / *Dual Income No Kids*; *child-free family*; *OINK* / *One Income No Kids* / *sologamy*; *serial monogamy*; *EFF* / *Extended Financial Family*; *symmetrical family*; *LAT* / *Living Apart Together* / *guest marriage*; *same-sex union* / *LGBTQ+ family*; *Boston marriage*; *domestic partnership*; *good home*; *mixed marriage*; *shotgun marriage*.

Как видно из примеров номинаций различных типов семейных отношений, в большинстве случаев их объективация происходит посредством семантических композитов, вершиной которых являются единицы *family*, *home*, *marriage*, *partnership*. Однако обнаруживаются и композиты с другой вершиной (*monogamy*, *union*) и акронимы или композиты, в которых акроним является

модификатором (*DINK, EFF, LAT, LGBTQ+ family*):

1. *Some have also argued that the cultural centrality of the nuclear family since the 1950s has also shrunk our social circles, moving more of us away from big groups of extended kin, often living in the same household, to small and detached clusters of families [32].*
2. *The postwar ideal – a two-parent nuclear family, with the mortgage paid from a single salary – is becoming a luxury product [32].*
3. *Busy and stressed, Moms 2 and 3 struggled to create a nurturing environment for their new nuclear family, leaving me with minimal attention and care [32].*
4. *It shows an ultrasound of an unborn child, and then the words: This child's future is a broken home [32].*
5. *Economists studying marriage institutions have noted that as females have become wealthier, more serial monogamy is taking place. So as women have gained more power from their ability to control their circumstances, they have found they are able to leave their relationships and find new ones [25, p. 567].*
6. *With the adoption of its registered partnership law in 1989, Denmark became the first country to implement a national same-sex unions (SSU) law. In the decade and a half that have followed, 15 additional West European countries have adopted similar legislations, eight of them in the past 5 years [29, p. 329].*
7. *Up to 15,000 British children are growing up in 'Skype' families because the Immigration Rules introduced in July 2012 do not allow both of their parents to live together in the UK [23].*

Практически во всех номинациях, рассмотренных выше, проявляется смешение концептуальных пространств FAMILY + RELATIONSHIP с уточняющими параметрами [manner]/[means], [purpose]/[function], [cause]/[effect], [social status]. Композиты с вершинами *home* и *marriage* формируются посредством механизма концептуальной метонимии, так как в первом случае семантика вершинного слова демонстрирует смещение фокуса с людей на пространство, в пределах которого живет семья, а во втором – наложение ментальных областей подконцептов FAMILY TYPES и FAMILY EVENTS, в результате которого более выделенным оказывается событие как причина формирования определенного брачного союза (*marriage*), причем этот же механизм проигрывается и на уровне вариативных параметров [cause]/[effect] также со смещением в сторону события как причины возникновения определенной разновидности брачного союза (*mixed marriage, shotgun marriage, Boston marriage*).

Обратившись к примерам актуализации номинаций типов семьи в современном англоязычном дискурсе, можно наблюдать, что в ценностном аспекте вербализация концепта FAMILY в пределах субконцепта FAMILY TYPES формирует оппозиции 'nuclear family vs. family of choice'; 'traditional family vs. non-traditional family'. При-

чем, объективируются данные оппозиции тоже довольно неоднозначно. Так, в определенных случаях дискурс отражает тенденцию к сужению круга семьи (нуклеарная) – в одном доме больше не проживают большое количество родственников (бабушки, дедушки) как это было раньше (1). Причем, традиционный патриархальный уклад семьи, где мужчина – добытчик, а женщина – хранительница очага, претерпевает изменения, становится слишком «дорогостоящим» (2). Помимо этого, сама нуклеарная семья может репрезентироваться в дискурсе крайне нетрадиционно и состоять из однополых родителей (3). К тому же, неполные семьи (4), однополые браки (5) и так называемая «серийная моногамия» (6) в восприятии современного носителя англоязычной культуры – это вариант нормы, который зачастую преподносится как достижение демократии, признак равноправия и уважения к правам человека. Стоит отметить, что развитие информационных технологий множит формы бытования концепта современной семьи, в которой родители и дети могут жить в разных городах и разных странах, сохраняя тесное взаимодействие (7), возможность дистанционно заключать брак (*proxy marriage, skype marriage*) или праздновать бракосочетание (*skype wedding*).

В ходе корпусного анализа вербализаторов субконцепта FAMILY TYPES, проведенного с обращением к данным Корпуса современного американского английского языка (Corpus of Contemporary American English / COCA) и Британского национального корпуса (British National Corpus / BNC) было выявлено, что самым высоким индексом рекуррентности в пределах временного отрезка 1999 – 2019 гг., несмотря на свою смысловую неоднозначность, обладает лексема *nuclear family* (700 употребления), среди лексических инноваций, объективирующих субконцепт FAMILY TYPES наиболее частотной является номинация *serial monogamy* (38 употреблений).

Субконцепт FAMILY ROLES

Субконцепт FAMILY ROLES объективируется лексическими единицами, содержащими в своем значении информацию о статусе и функционале людей, входящих в состав семьи, что указывает на сращение подконцептов FAMILY ROLES и FAMILY RELATIONSHIPS, с включенным в последний подконцепт спектр спецификаторов ([manner]/[means], [purpose]/[function], [cause]/[effect], [social status], [place]). Рассматриваемый нами субконцепт структурируется в соответствии с конкретными ролевыми фигурами концепта FAMILY. Семантические свойства их вербализаторов зависят от специфики поведения, функций и статуса ассоциированных с ними членов семьи. Так, ключевыми фигурами так называемой нуклеарной семьи являются муж (*husband*) и жена (*wife*), которые в современном англоязычном дискурсе все чаще замещаются гендерно немаркированными лексическими еди-

ницами (*life partner; helpmate; better half; significant other; childfree couple; DINK / Dual Income No Kids; marriage material*). С ними связаны статусы отца (*paterfamilias; father figure; father image*), матери (*soccer mom; mother hen; tiger mother; security mom; milk brain; mumpreneur; momager*), которые могут обобщаться как родители (*helicopter parents; attachment parenting; overparenting; sharents; babushkaphobia; stealth parenting*) и детей (*kippers / kids in parents' pockets eroding retirement savings, parasite singles, slops / singles living off parents; twixters / quarter-life crisis / adultescent / Peter Pan Syndrome / kidult; skippie / school kid with income and purchasing power; parachute kid / parachute child; furkid / furbaby / furchild*).

Как показывает анализ семантики слов, объективирующих субконцепт FAMILY ROLES, в сегменте номинаций супружеских отношений преобладают гендерно нейтральные наименования (*life partner, helpmate, marriage material*). В роли когнитивных спецификаторов, интегрирующихся с концептуальной доминантой в семантике данных слов, выступают параметры [purpose]/[function]. Роль матери объективируется лексикой с метафорическими или метонимическими модификаторами и/или вершиной, с которыми соотносятся параметры

- [purpose]/[function]: *soccer mom, mumpreneur, momager,*
- [cause] / [effect]: *security mom, milk brain* или
- [manner]/[means]: *mother hen, tiger mother.*

Роль отца в англоязычной семье достаточно скудно вербализована (*paterfamilias, father figure, father image*), модифицирующим элементом в рассматриваемых композитах является лексема *father*, коррелирующая с доминантным и специфицирующим параметрами FAMILY ROLES и FAMILY RELATIONSHIPS [social status], а семантически вербализаторы данной социальной роли лишены эмотивности и образности и представляют отца довольно схематично как некую авторитарную, контролирующую силу.

Что касается вербализации обобщенной роли родителей, то семантика композитов с вершиной *parents* или *parenting* так же, как и в случае с номинациями роли матери, модифицируется лексикой, которая обладает образностью и эмотивностью, а на концептуальном уровне представлена параметрами [manner]/[means] (*helicopter parents, attachment parenting, overparenting*) и [purpose]/[function] (*helicopter parents, sharents, stealth parenting*). Причем, семантика некоторых номинаций роли родителей (например, *helicopter parents*) концептуально совмещает параметры образа/способа действия и цели/функции.

Как видно из примеров, большинство номинаций детей, вошедших в обиход за последние годы, они никак не соотносятся с детьми как с возрастной категорией, а

описывают взрослых людей, поведение и образ жизни которых сохранили присущий детям инфантилизм (*twixters / quarter-life crisis / adultescent / Peter Pan Syndrome / kidult*) зачастую в сочетании с иждивенчеством (*kippers / kids in parents' pockets eroding retirement savings, parasite singles, slops / singles living off parents*). Следует отметить, что в структурном плане данная лексика чаще всего представляет собой лексические бленды, акронимы или атрибутивные комплексы. Однако данная группа слов включает и семантические композиты с метонимической семантикой (*parachute kid*), некоторые из них обозначают не кровных родственников, а питомцев, имеющих статус ребенка в некоторых семьях (*furkid / furbaby / furchild*). Что касается когнитивного профиля, составляющего концептуальную основу номинаций данной роли в нуклеарной семье, то наиболее регулярными комбинациями являются сочетания доминанты FAMILY ROLES с параметрами-спецификаторами «сквозного» субконцепта FAMILY RELATIONSHIPS – [manner]/[means] и [social status].

Важным наблюдением также является аксиологическая поляризация семантики рассматриваемых номинативных единиц, часть которых обозначает несостоятельных незрелых взрослых, продолжающих оставаться на попечении престарелых родителей, тогда как другая часть указывает на то, что в современной семье несовершеннолетние дети оказываются способными проявлять дисциплинироваться, ответственность и зарабатывать собственные деньги. Причем эта тенденция просматривается не только на языковом, но и на дискурсивном уровне:

1. *Kippers' – Kids In Parents' Pockets Eroding Retirement Savings – are a million strong in Britain. In Japan, where they are described as 'Parasite Singles', adults living in the family home are considered a serious drain on the ageing population* [23].
2. *Yeah my friend is 26, still lives at home with the 'rents and parties all week, ah the life of a twixter* [25].
3. *He's almost turning 30 with no kids, no wife, no mortgage. He must have Peter Pan Syndrome* [25].
4. *The same kind of marketing minds that brought you «Preppies», «Yuppies» and «Dinks» (Dual Income, No Kids) now bring you the present-future focus of school supplies marketing – «skippies» (School Kids with Income and Purchasing Power)* [25].

В результате анализа фрагментов современного англоязычного дискурса нам удалось установить, что роли супругов и родителей с точки зрения ценностных ориентиров англоязычного общества объективируются в нем так же, как и на языковом уровне: роль матери оказывается семантически и дискурсивно гораздо более выразительной. Так, матери, посвящающие себя воспитанию и образованию своих детей (*soccer mom*), которые в дальнейшем становятся их продюсерами или развивают

свой бизнес, работая из дома, находятся сейчас на пике популярности:

5. *Momager* Kris Jenner is the brains behind the Kardashian franchise [25].

А вот авторитетность фигуры отца далеко не всегда поддерживается примерами из дискурса, поскольку в современной семье отцы не принимают должного участия в воспитании детей, а зачастую просто отсутствуют:

6. *He's never had a decent father figure in his life* [25].
7. *Admit that your father's image was the offspring of your own overheated brain* [25].

Как уже отмечалось выше, анализ фрагментов дискурса с номинациями роли позволил вскрыть наличие в современном англоязычном обществе существование комплекса проблем, связанных с массовой незрелостью целых поколений уже взрослых детей: некоторые живут с родителями и возможно даже за их счет (1; 2); некоторые работают и даже оказываются довольно успешными, но продолжают вести образ жизни молодых людей, не хотят ответственности, связанной с семьей и детьми инфантильные и не хотят брать никакой ответственности (3). В современной лексике, которая объективирует концепт семья, практически не представлены дети, которые успешны, результативны, благополучны. Нами отмечено лишь несколько таких номинаций и их контекстов – они указывают на самостоятельность (финансовую и социальную) несовершеннолетних детей, возможно даже вынужденную (4). Так, например, некоторые фрагменты современного дискурса указывают, что дети, отправленные за границу на учебу, далеко не всегда воспринимаются как успешные и самостоятельные, в ряде случаев – это еще одна серьезная социальная проблема:

8. *'Young Offenders' ... deals with «parachute children» – the offspring of wealthy families in Hong Kong and Taiwan who are left in Canada while the parents return to Asia to make money* [25].

Еще одним ярким признаком трансформации модели современной семьи является очеловечивание домашних питомцев, включение их в систему семейных отношений в статусе ребенка. Подобное расширение списка семейных ролей можно наблюдать либо в бездетных союзах, либо, когда человек живет один и осознанно отказывается от серьезных отношений и детей:

9. *As for Ms Kow, a custom carriage from Denmark is the biggest luxury for her two "furkids": Her father, who dotingly calls the dogs his "grandpups," uses the carriage to cycle the dogs around on joyrides* [31].
10. *(Pawrents who can not bear to leave their pets alone at home, or know they need to provide their energetic pets with activities throughout the day spend between S\$500 and S\$800 a month to send them to the human equivalent of a kindergarten about twice each week* [31].

Как видно из примеров, трансформации подвергается не только роль ребенка (*furkids, grandpups*), но и роль родителей (*pawrents*).

В свою очередь, нежеланию воспитывать детей или замещению детей домашними питомцами в многих современных семьях противопоставляется гиперответственность и повышенная тревожность родителей в семьях, где есть дети:

11. *Over-parenting is the curse of our time ... Can you hear that low whirr above our school playgrounds? ... the after-effects of Britain's helicopter parents, who hover over their kids, ready to swoop when any risk or stress or spontaneity strikes* [23].

Таким образом, если говорить об изменениях аксиологической актуализации концепта FAMILY посредством лексики, объективирующей субконцепт FAMILY ROLES, то она происходит в пределах оппозиции 'child-centered family vs. child-free family'.

В ходе корпусного анализа вербализаторов субконцепта FAMILY ROLES, проведенного с обращением к данным Корпуса современного американского английского языка (Corpus of Contemporary American English / COCA) и Британского национального корпуса (British National Corpus / BNC) было выявлено, что самым высоким индексом рекуррентности данному сегменту лексики за период 1999 – 2019 гг. обладает лексема *soccer mom* (286 употреблений); отмечается также нарастание количества употреблений лексических единиц, указывающих на сосуществование аксиологически полярных ролей в модели современной семьи: *helicopter parents* (76 употреблений), *childfree* (96 употреблений), *momager* (30 употреблений).

Субконцепт FAMILY EVENTS

Субконцепт FAMILY EVENTS распадается на сегменты, которые объективируются лексикой, описывающей ключевые события семейной жизни – помолвку (*mengagement*), свадьбу (*proxy wedding; skype wedding; anti-wedding; shotgun wedding*), рождение детей (*babymoon; baby shower; sip and see party; maternity / paternity leave; peternity leave / pawternity leave / puppy leave; gender reveal party*) и развод (*conscious uncoupling; unwedding; no-fault divorce / collaborative divorce; mediation*).

Большинство лексических единиц, вербализующих субконцепт FAMILY EVENTS, в структурном плане квалифицируются как двух- и многокомпонентные семантические композиты (*proxy wedding; sip and see party; puppy leave; no-fault divorce; gender reveal party*); слова-бленды, в том числе и в составе композитов (*peternity leave; mengagement; babymoon*); дериваты (*unwedding; uncoupling; anti-wedding*).

Концептуальная структура семантики слов, объективирующих субконцепт FAMILY EVENTS, формируется за счет интеграции в него конкретизирующих параметров сквозного субконцепта FAMILY RELATIONSHIPS. Причем, практически все номинации семейных событий, являющиеся лексическими блендами и семантическими композитами, обнаруживают метонимическую семантику, локализованную в левостороннем компоненте-модификаторе, которая мотивируется концептуальными параметрами [manner]/[means] – *proxy wedding; skype wedding; shotgun wedding*; и [purpose]/[function] – *peternity leave / puppy leave; gender reveal party; sip and see party*.

Дискурсивный анализ контекстов функционирования лексики субконцепта FAMILY EVENT позволил установить нарастающую тенденцию к перестройке регламента брачной церемонии в силу развития цифровых технологий (1) и желанию вступающих в брак выразить себя через изменение сложившихся традиций бракосочетания и снизить «градус ответственности» и «соревновательности» при подготовке к свадьбе, о чем свидетельствует набирающая популярность в современном англоязычном обществе культура свадеб по скайпу и, так называемых, анти-свадеб:

1. *A Skype wedding may seem like a simple and creative solution to your wedding woes, but you should make sure that all virtual guests you have invited to the ceremony live-streaming can get access to it* [25].
2. *Anti-wedding doesn't equate to the non-existence of a wedding at all. It's a movement that nixes perceived wedding essentials and strips down the frivolities into basics suited to the couple's tastes. "Uncontrived" would be the best description of it. It's meant to lift the pressure off the couple, most of all* [28].

Среди наиболее активно обсуждаемых семейных событий современного англоязычного дискурса отмечают разнообразие вечеринок и романтические мероприятия в период ожидания и после рождения ребенка (3), причем, в современном англоязычном обществе не менее значимыми оказываются и такие события как появление в семье нового домашнего питомца, что является поводом для оплачиваемого отпуска по уходу за ним (4):

3. *Babymooning seemed like a last chance for romance, to enjoy uninterrupted hours in art galleries, to linger over a foreign-brewed coffee, to see a movie, to finally read "A Tale of Two Cities"* [25].
4. *Peternity or pawternity leave for your new pup means doing what is right for your pets. Paid puppy leave certainly raises the bar for employee treatment* [31].

Современные дискурсивные практики, репрезентирующие вопросы, связанные с расторжением брака, показывают значительные изменения в отношении общества к этому событию. Развод, изначально воспринимавшийся как негативное, репутационно неприемлемое

и крайне травмирующее событие в семье (особенно для женщины), постепенно трансформируется в акт освобождения, позволяющий бывшим супругам наладить конструктивные, иногда даже дружеские, отношения, чтобы продолжать воспитывать детей и решать бытовые вопросы (5), а в ряде случаев даже отпраздновать начало новой жизни (6):

5. *The collaborative divorce approach is a settlement process that focuses on helping couples and their families find their way to respectful resolution, creating an emotionally safe environment for the parties to express their interests and goals, negotiate and resolve their conflict without going to court* [25].
6. *The wedding day became the unwedding day. Mom seemed to take great joy in removing Ralph's name off the cake. Everyone was invited over later for the unwedding party* [25].

Корпусный анализ вербализаторов субконцепта FAMILY EVENTS, проведенный с обращением к данным Корпуса современного американского английского языка (Corpus of Contemporary American English / COCA) и Британского национального корпуса (British National Corpus / BNC) показал, что самый высокий индекс рекуррентности в данном сегменте лексики за период 1999 г. – 2019 г. имеет лексема *baby shower* (533 употреблений); инновационные лексические единицы в этом сегменте – *anti-wedding* (10 употреблений – отмечены период с 2018 г. – 2019 г.), *babymoon* (20 употреблений), *peternity / pawternity / puppy leave* (10 употреблений), *unwedding* (5 употреблений) – обладают гораздо более низкой частотностью и фиксируются в последние годы указанного периода.

Проведенный когнитивно-семантический, дискурсивный и корпусный анализ лексики субконцепта FAMILY EVENTS позволил установить, что специфика актуализации данного сегмента концепта FAMILY в современном англоязычном дискурсе также локализуется в пределах оппозиций 'traditional family vs. non-traditional family' и 'child-centered family vs. child-free family', и указывает не только на семантические изменения в вербальной репрезентации характеристик семьи, но и на аксиологическую трансформацию представлений о семье у носителя англоязычной культуры в отношении процессов и событий, происходящих в семье: меняются традиции заключения брака, отменяется жесткая регламентированность брачной церемонии, которая адаптируется молодоженами в соответствии с бюджетом, эстетическими предпочтениями и мировоззрением; появление в современной семье детей и домашних питомцев становятся событиями одинаковой значимости; развод все чаще ассоциируется с некой альтернативой свадьбы, поводом для радости, теряет статус семейного события, наносящего психологическую травму членам всей нуклеарной семьи и репутационный ущерб бывшим супругам (осо-

бенно женщинам).

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

С опорой на ряд теоретико-методологических установок в предшествующем опыте были разработаны релевантные для настоящего исследования толкования терминов «концепт» и «лингвокультурный концепт»; создан аналитический инструментарий для изучения лингвокультурного концепта FAMILY на стыке теорий когнитивной семантики, дискурса и корпусной лингвистики.

В результате проведенного исследования была реконструирована архитектура лингвокультурного концепта FAMILY как лабильной когнитивной системы, состоящей из взаимосвязанных субконцептов FAMILY TYPES, FAMILY ROLES, FAMILY EVENTS, пронизанных сквозным субконцептом FAMILY RELATIONSHIPS, кото-

рый интегрирован во все субконцепты и дополняет когнитивный профиль семантики вербализаторов концепта посредством активации включенных в него вариативных параметров более низкого уровня абстракции ([manner]/[means], [cause]/[effect], [purpose]/[function], [place], [social status]).

Аксиологические установки содержательно-смыслового пространства лингвокультурного концепта FAMILY локализуются в ценностных оппозициях 'nuclear family vs. family of choice'; 'traditional family vs. non-traditional family'; 'child-centered family vs. child-free family'. Перспективы дальнейшего исследования видятся в обогащении построенной модели вербализации концепта FAMILY более конкретными корреляциями элементов семантического, концептуального и дискурсивного уровней его актуализации с привлечением новейшего языкового материала более широкой выборки, отражающим изменения структуры и ценностных установок института семьи под влиянием целого комплекса стремительно меняющихся реалий объективной действительности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акопянц А.М., Бабитова Л.А. Особенности английского национального менталитета (на материале английских паремий) // Новые идеи в лингвистике XXI века: Актуальные проблемы и тенденции в рамках современных направлений лингвистической мысли: Межвузовский сборник научных трудов, посвященный памяти профессора Л.П. Бердниковой / Пятигорский государственный лингвистический университет. Пятигорск: Пятигорский государственный лингвистический университет. 2016. С. 13-20.
2. Алефиренко Н.Ф. Проблемы вербализации концепта. Волгоград: Перемена, 2003. 248 с.
3. Алимуратов, О.А. Структура концептосферы индивида и концепт отношения: статус и некоторые закономерности вербализации // Когнитивные исследования языка. 2013. № 13. С. 131-145.
4. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. Под общ. ред. В.П. Нерознака. Москва: Academia, 1997. С. 267-279.
5. Базарова Л.В. Понятие концепт в когнитивной лингвистике // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. № 4. С. 176-178.
6. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику. Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2014. С. 236.
7. Вежицкая А. Семантические универсалии и базисные концепты. Москва: Языки славянских культур, 2011. 568 с.
8. Вишнякова А.С. Семья как концепт // Проблемы современной науки и образования. 2014. № 5 (23). С. 56-59.
9. Газизов Р.А., Мурьясов Р.З. Лингвокультурология и современная лексикография // Вестник Башкирского университета. 2016. 21 (2). С. 413-421.
10. Джиоева А.А., Стрельникова О.Ф. Универсальное и этноспецифичное в языковой репрезентации концепта семьи (на материале английского языка) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2016. № 3. С. 23-29.
11. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж, 2001. С. 75-80.
12. Карасик В.И., Стернин И.А. Антология концептов. Под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. Том 6. Волгоград: Парадигма, 2007. 332 с.
13. Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка: Когнитивные исследования / Ин-т. языкознания РАН. М.: Знак, 2012. 208 с.
14. Носкова М.В., Дарханова А.М. Концепт family в английской языковой картине мира // Иностранные языки: лингвистические и лингводидактические аспекты: Материалы конференции преподавателей по итогам НИР за 2018 год. Иркутск: Репроцентр А1. 2019. С. 101-107.
15. Павлык Д.И., Конарева А.А. Концепт «семья» в русской и английской культурах // Научные исследования: от теории к практике. 2015. № 4(5). Т. 2. С. 128-130.
16. Попова З.Д., Стернин И.А. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях. Воронеж, 1999. 30 с.
17. Слышкин Г.Г., Карасик В.И. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж: Воронежский государственный университет. 2001. С. 75-80.
18. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. Монография. М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. 314 с.
19. Степанов Ю.С. Смена «культурных парадигм» и ее внутренние механизмы // Философия языка: в границах и вне границ. Харьков: Око. 1993. С. 13-36.
20. Страусов В.Н., Страусова С.К. Вербализация концепта меры в языках // Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования. Пятигорск: Пятигорский государственный университет, 2017. С.199-204.

21. Тецкая Л. Н., Заворуева Л.А. Концепт «семья» в американской лингвокультуре // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. № 3. С. 146-150.
22. Трошина Н.Н. Лингвокультурология и антропоцентрическая парадигма // Языковое бытие человека и этноса. 2011. №18. С. 226-229.
23. British National Corpus [Electronic resource]. URL: <https://www.corpus.byu.edu/bnc> (BNC)
24. Cambridge Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/англо-русский/> (CD)
25. Corpus of Contemporary American English [Electronic resource]. URL: <https://www.corpus.byu.edu/coca> (COCA)
26. De La Croix D, Mariani F. From polygyny to serial monogamy: A unified theory of marriage institutions. *The Review of Economic Studies*. 2015. 82(2). P. 565-607.
27. Jackendoff R. *Foundations of Language. Brain, Meaning, Grammar*. N.Y.: Oxford University Press, 2003. 477 p.
28. How does and 'anti-wedding' look like? [Electronic resource]. URL: <https://www.ellacelebration.com/blogs/news/anti-wedding>
29. Kollman K. Same-Sex Unions: The Globalization of the Idea // *International Studies Quartely*. 2007. 51. P. 329-357.
30. Lakoff G. *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. University of Chicago Press. 1990. 632 p.
31. Lee L. The Big Read: 'Part of the family' – the rising status of pets among households and what it means for society // *Today*. [Electronic resource]. URL: <https://www.todayonline.com/big-read/big-read-singapore-pets-family-status-society-2194571>
32. Merriam-Webster Dictionary. [Electronic resource]. URL: <https://www.merriam-webster.com/> (MWD)
33. Talmy L. *Toward a cognitive semantics*. Vol. 1. Cambridge. L.: The MIT Press, 2000. 1076 p.

© Тищенко Светлана Владимировна (tishchenko@pgu.ru), Тягунова Жанна Анатольевна (jtyagunova@yandex.ru),
Джандубаева Наталья Мухамедовна (dzhandubaeva@pgu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ПОДТЕКСТОВЫЙ СЛОЙ ИНФОРМАТИВНОСТИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

CONTENT-SUBTEXTUAL LAYER OF POLITICAL TEXT INFORMATIVITY

S. Tsoloeva
M. Brisker
N. Varfolomeeva
S. Usov
A. Parshenko

Summary: This article examines the role of content and subtext in political texts and their impact on shaping audience perceptions. The authors agree that the content-subtext layer of information content is a critically important component of political speech, since it includes both explicit and hidden messages that influence the perception and understanding of the recipient. Political texts are often used to persuade and manipulate public opinion, so they are characterized by extensive use of rhetorical and speech techniques. The emotional component, logic and certain images are used to create specific ideas and associations necessary for the politician. The use of English modal verbs and their functions in the context of political discourse is highlighted.

Keywords: content-subtext layer, informativeness of speech, political discourse.

Цолоева Седя Батыровна

Кандидат филологических наук, доцент, Российский
биотехнологический университет (г. Москва)
seda.tsoloeva7@yandex.ru

Брискер Мария Васильевна

Кандидат филологических наук, доцент, Оренбургский
государственный университет
blackorchid777@rambler.ru

Варфоломеева Наталья Сергеевна

Кандидат филологических наук, доцент, Российский
новый университет (г. Москва)
natalie.varf@mail.ru

Усов Сергей Сергеевич

Старший преподаватель, Российская академия
народного хозяйства и государственной службы при
Президенте РФ (г. Москва)
usov-ss@ranepa.ru

Паршенко Анна Олеговна

Преподаватель, Корпоративный университет развития
образования (г. Москва)
parshenko_ao@inbox.ru

Аннотация: В данной статье исследуется роль содержания и подтекста в политических текстах и их влияние на формирование восприятия аудитории. Авторы сходятся во мнении, что содержательно-подтекстовый слой информативности является критически значимым компонентом политической речи, поскольку он включает в себя как явные, так и скрытые послания, влияющие на восприятие и понимание реципиента. Политические тексты часто используются для убеждения и манипулирования общественным мнением, поэтому они характеризуются широким использованием риторических и речевых приемов. Эмоциональная составляющая, логика и определенные образы используются для создания конкретных представлений и ассоциаций, необходимых политику. Отдельно выделяется применение английских модальных глаголов и их функции в контексте политического дискурса.

Ключевые слова: содержательно-подтекстовый слой, информативность речи, политический дискурс.

Говоря от политических текстах, содержание и подтекст играют критическую роль в формировании восприятия аудитории. Содержательно-подтекстовый слой информативности характеризуется тем, что помимо явного содержания текста, его информационной составляющей, есть еще скрытые послания, влияющие на восприятие и понимание реципиента речи.

В политических текстах это особенно заметно, поскольку они часто направлены на формирование определенного мнения, убеждения или реакции у аудитории. Такой подтекст может включать в себя использование эмоциональной окраски, скрытых мотиваций говоря-

щего или автора, а также выбор лексических единиц для создания определенного впечатления.

Дискурс, с точки зрения лингвистики – это понятие, которое используется для описания системы взаимосвязанных текстов, устных и письменных, которые образуют определенную область знаний [7]. К данной области можно отнести не только отдельные тексты, но и способы и средства их производства, интерпретации и использования.

Много известных учёных занимались исследованием дискурса в различных контекстах. Мишель Фуко,

французский философ и социолог, сделал значительный вклад в изучение дискурса, особенно в своих работах о власти и знании [2, с. 179]. Жак Деррида, французский философ, известный своими работами по деконструкции, в которых он анализировал языковые структуры и дискурсивные практики [10]. Т.А. ван Дейк, голландский лингвист, который сделал важный вклад в изучение дискурса, особенно в отношении социальных и культурных аспектов коммуникации [20].

Изучение дискурса пересекается с различными дисциплинами, такими как лингвистика, социология, философия и политология, и многие ученые вносят свой вклад в это поле из разных перспектив [3; 4; 5; 14; 18; 19].

В более широком смысле дискурс отражает социокультурные нормы, ценности и установки, которые влияют на способы коммуникации и конструируют смыслы сообщений [1]. В области политики дискурс связан с властью и социальными отношениями, поскольку может служить для утверждения доминирующих идеологий.

Таким образом, изучение дискурса позволяет лингвистам исследовать, каким образом язык используется для выражения и конструирования социальных, культурных и политических значений, а также как власть и идеологии могут влиять на процессы коммуникации [13, с. 154].

В контексте политики дискурс часто анализируется для выявления того, как власть и влияние формируются и направляются через язык и речевые практики. В таком случае проводится дискурсивный анализ для изучения лексики, синтаксиса, риторики и других языковых элементов, а также понимания скрытых смыслов и манипуляций, которые могут быть внедрены в политические тексты. Изучением политического дискурса занимались многие исследователи: Е.В. Сидоров [8], В.Е. Чернявская [14], Д.В. Шапочкин [15], Е.И. Шейгал [16], Н.Л. Харченко [13].

Политический дискурс характеризуется рядом особенностей, которые выделяют его среди других видов дискурса. Он часто связан с властью и стремлением влиять на общественное мнение и поведение реципиентов речи или отдельных социальных групп. Также политический дискурс отражает идеологические установки и ценности различных политических сил. Он часто используется для продвижения конкретных политических идеалов и целей [13, с. 157].

Политический текст характеризуется широким использованием риторики и речевых приемов для убеждения аудитории и манипуляции общественным мнением – к данному аспекту можно отнести использование эмоциональной составляющей, логики и определенных образов, служащих для создания конкретных, нужных политики, представлений и ассоциаций [12, с. 204; 17, с. 254].

Политический дискурс всегда вписывается в определенный социокультурный и исторический контекст. Естественно, что это процесс изменчив в зависимости от времени, места, обстоятельств и политической ситуации. Соответственно, можно сказать, что политический текст многозначен, часто имеет множество уровней и скрытых посланий, что делает их открытыми для различных интерпретаций. Такой аспект позволяет участникам коммуникации трактовать по-разному какие-то события в соответствии с их собственными целями и интересами [18, с. 424].

Таким образом, понимание этих особенностей помогает анализировать политические тексты и раскрывать их содержательно-подтекстовый слой информативности.

Информативность – это характеристика текста или сообщения, которая отражает его способность предоставить полезную, значимую и интересующую аудиторию информацию. Она определяется тем, насколько сообщение содержит новую, релевантную или применимую к ситуации информацию, способную расширить знания или повлиять на восприятие реципиента речи.

Информативность текста зависит от нескольких факторов, таких как: ясность выражения мыслей, соответствие теме, наличие актуальных фактов и данных, а также степень интереса и значимости для целевой аудитории. В контексте коммуникации информативность текста играет важную роль, поскольку от неё зависит эффективность передачи сообщения и уровень вовлечённости аудитории [11, с. 234].

Одним из аспектов информативности является содержание текста, а именно его способность представить факты, аргументы, мнения и другие элементы информации. Также важным является контекст и способы передачи этой информации. Например, текст может быть информативен (содержать много информации), но быть слабо структурирован или труден для понимания, что, в итоге, снизит его показатель информативности [9, с. 50].

В политическом контексте информативность часто связана не только с передачей фактов, но и с убеждением аудитории, формированием определенных представлений и мнений, а также побуждением к конкретным действиям или позициям [12, с. 205].

Понимание информативности текста важно для анализа его содержания и эффективности коммуникации.

Содержательно-подтекстовый слой информативности политического текста включает в себя различные аспекты, влияющие на восприятие и понимание текста аудиторией: выбор лексических единиц, тон, стиль, эмоциональная окраска, контекст и другие лингвистические приемы [6, с. 64].

Лексический выбор может нести в себе определенные эмоциональные и идеологические коннотации, влияющие на восприятие сообщения. Например, фраза «борьба за свободу» может создать положительное впечатление у реципиента, в то время как фраза «борьба против терроризма» может вызывать более негативные ассоциации.

Общий тон и стиль текста создают конкретные впечатления и отношения к говорящему или автору и его позиции. Текст, написанный в формальном стиле с использованием технической лексики, направлен на создание образа авторитетности и надежности, в то время как текст, написанный в разговорном стиле, может казаться более доступным для обычных людей, не владеющих знаниями по специфическим темам.

Логическое структурирование направлено на то, как информация организована и представлена в тексте, и может влиять на понимание ее значимости. Если текст имеет стройную логическую структуру с четко расставленными аргументами и примерами, то создается впечатление убедительности и правдивости.

Использование средств эмоциональной окраски и чувственных образов усиливают аспект убеждения и созданы для вызова реакции у аудитории. Применение эмоционально-окрашенных слов и образов, таких как «трагедия», «борьба», «спасение», может вызвать ответную эмоциональную реакцию у реципиента речи.

Слова-символы и метафоры могут обогатить содержание текста, передавая сложные идеи и ассоциации. Например, слово «стена» может использоваться для обозначения препятствий или разделения феноменов, что, в политическом контексте о границах или миграции, может иметь определенную значимость.

Подтекст может включать в себя скрытые мотивации автора и цели коммуникации, не всегда явные для аудитории, например, поддержку определенной политической партии или кандидата, или же, наоборот, дискредитацию оппонентов.

Важно учитывать контекст, в котором был создан и распространяется текст, включая политическую ситуацию, социокультурные факторы и аудиторию. Политический текст, написанный в период выборов, может быть направлен на мобилизацию избирателей в поддержку определенного кандидата или партии.

Политический текст может использовать различные методы пропаганды, такие как упрощение, черно-белое мышление, демонизация оппонентов и т.д.

Вышеописанные примеры помогают проиллюстриро-

вать, как различные аспекты содержательно-подтекстового слоя информативности могут использоваться для достижения определенных целей в политической коммуникации.

Если же обратиться к английскому языку в контексте влияния на реципиента речи, то нужно обратить внимание на модальность. Модальность относится к способу выражения отношения говорящего к действию или состоянию, а также к степени уверенности или вероятности этого действия или состояния. Она может оказывать значительное влияние на информативность текст в политическом контексте.

Использование модальных глаголов, таких как «must», «will», «should», может быть показателем уверенности или вероятности в определенном событии или утверждении. Например, предложение «The government must take action on climate change» (перев. – Правительство обязано принять меры по борьбе с изменением климата) выражает уверенность в необходимости действий правительства с помощью использования модального глагола «must», что делает эту фразу более информативной и убедительной.

Модальные глаголы также могут использоваться для выражения пожеланий, призывов и рекомендаций. Например, предложение «Citizens should exercise their right to vote» (перев. – Гражданам следует реализовать свое право голоса) выражает призыв к гражданам страны.

Модальность может проявляться в выражении оценки рисков или возможностей. Во фразе «The proposed policy might lead to economic growth, but it also carries certain risks» (перев. – Предлагаемая политика может привести к экономическому росту, но она также несет в себе определенные риски) выражается возможность получения позитивных результатов, но также подчеркиваются риски.

В то же время модальные глаголы «may», «could», «might» помогают выразить сомнение или усомниться в достоверности в отношении определенной информации. В предложении «The data suggests that there may be a correlation between poverty and crime» (перев. – Данные показывают, что между бедностью и преступностью может существовать корреляция) выражается неопределенность, что делает информацию менее категоричной, но при этом сохраняет ее информативность.

Таким образом, модальность в английском языке играет важную роль в формировании информативности политического текста, помогая выражать уверенность, призывы, оценки рисков и возможностей, а также сомнения или недостоверность.

В качестве вывода, мы можем указать, что содержа-

тельно-подтекстовый слой информативности в политическом дискурсе характеризуется эмоционально-окрашенной составляющей, риторическими и речевыми

приемами, контекстом, модальностью и т.д. Все эти аспекты могут использоваться для достижения определенных целей в политической коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бенвенист, Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист, Ю. С. Степанов, Ю. Н. Караулов. – Москва: Едиториал УРСС, 2002. – 436 с. – ISBN 5-354-00066-1. – EDN SUPHOP.
2. Бобрикова, К.О. Власть, творчество и дискурс в концепции Мишеля Фуко / К.О. Бобрикова // *Studia Culturae*. – 2013. – № 17. – С. 179-185. – EDN RIXYON.
3. Выготский, Л.С. Лекции по психологии. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – 1-е изд. – Москва: Издательство Юрайт, 2018. – 459 с. – (Антология мысли). – ISBN 978-5-534-02388-6. – EDN XDURPC.
4. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – Москва: Федеральное государственное унитарное предприятие «Академический научно-издательский, производственно-полиграфический и книгораспространительский центр «Наука», 1981. – 139 с. – EDN VXKANF.
5. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Научное издательство ВГСПУ «Перемена», 2002. – 477 с. – ISBN 5-88234-552-2. – EDN UGQAMP.
6. Крутова, И.Н. Информативность политического текста как способ влияния на реципиента речи (на примере выступления Президента США Дж. Байдена) / И.Н. Крутова, Г.А. Хорохорина, Е.А. Акбилек // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – № 6-2. – С. 64-68. – DOI 10.37882/2223-2982.2022.06-2.12. – EDN FFEJYB.
7. Лингвистический энциклопедический словарь. – Москва: Советская энциклопедия, 1990. – 683 с. – ISBN 5-85270-031-2. – EDN RXSTYX.
8. Сидоров, Е.В. Онтология дискурса / Е.В. Сидоров; Е.В. Сидоров. – Изд. 2-е. – Москва: URSS, 2009. – 228 с. – ISBN 978-5-397-00072-7. – EDN QUDUWD.
9. Содержательно-подтекстовый аспект информативности дискурса в публицистическом тексте / Н.С. Варфоломеева, С.С. Усов, И.Ю. Багдасарова [и др.] // *Вестник Российского нового университета*. Серия: Человек в современном мире. – 2021. – № 4. – С. 50-55. – DOI 10.25586/RNU.V925X.21.04.P.050. – EDN BSLJZM.
10. Соколов, Б.Г. Жак Деррида: проблема маргинального философского дискурса: специальность 09.00.03 «История философии»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук / Соколов Борис Георгиевич. – Санкт-Петербург, 1993. – 17 с. – EDN ZLMRRR.
11. Усов, С.С. Содержательно-концептуальный аспект информативности текста / С.С. Усов // *Инновации и инвестиции*. – 2014. – № 12. – С. 234-235. – EDN WAYXXR.
12. Харченко, Н.Л. Категория фантастического в политическом дискурсе / Н.Л. Харченко // *Инновации и инвестиции*. – 2014. – № 7. – С. 204-206. – EDN XQYKYH.
13. Харченко, Н.Л. Манипулятивные структуры в политическом дискурсе / Н.Л. Харченко // *Научное обозрение*. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2015. – № 2. – С. 154-158. – EDN UCOMRT.
14. Чернявская, В.Е. Дискурс власти и власть дискурса. Проблемы речевого воздействия / В.Е. Чернявская. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «ФЛИНТА», 2006. – 136 с. – ISBN 5-89349-987-5. – EDN RWLPMR.
15. Шапочкин, Д.В. Политический дискурс: когнитивный аспект / Д.В. Шапочкин. – Тюмень: Тюменский государственный университет, 2012. – 260 с. – ISBN 978-5-400-00658-6. – EDN QXERMH.
16. Шейгал, Е.И. Семиотика политического дискурса: специальность 10.02.00 «Языкознание»: диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук / Шейгал Елена Иосифовна. – Волгоград, 2000. – 431 с. – EDN NLROTZ.
17. Языковые средства выражения элементов фантастики в политическом дискурсе / И.А. Синицына, М.А. Сафонов, С.С. Усов [и др.] // *Вестник Удмуртского университета*. Серия История и филология. – 2021. – Т. 31, № 2. – С. 254-263. – DOI 10.35634/2412-9534-2021-31-2-254-263. – EDN QFOJRR.
18. Impact of International Migration on the Internal Security of the State / I. Abdullayev, I. Begishev, Yu. Limareva [et al.] // *Migration Letters*. – 2023. – Vol. 20, No. S4. – P. 424-433. – EDN UOMLDG.
19. 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.
20. Van Dijk, T.A. Editorial Discourse Analysis as Social Analysis / T.A. Van Dijk // *Discourse and Society*. – 1994. – Vol. 5, No. 2. – P. 163-164. – DOI 10.1177/0957926594005002001. – EDN JRJYPZ.

© Цолоева Седа Батыровна (seda.tsoloeva7@yandex.ru), Брискер Мария Васильевна (blackorchid777@rambler.ru), Варфоломеева Наталья Сергеевна (natalie.varf@mail.ru), Усов Сергей Сергеевич (usov-ss@ranepa.ru), Паршенко Анна Олеговна (parshenko_a@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ МУТАЦИОННЫХ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗНАЧЕНИЙ У СЛОЖНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКАХ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ (НА ПРИМЕРЕ ТАЙСКОГО, РУССКОГО И УДМУРТСКОГО ЯЗЫКОВ)

Чусуван Критсада

кандидат филологических наук, преподаватель,
Университет Таммасат, (г. Бангкок, Таиланд)

nunu_kritsad@mail.ru

REPRESENTATION OF MUTATIONAL DERIVATIONAL MEANINGS OF COMPOUND NOUNS IN LANGUAGES WITH DIFFERENT LANGUAGE STRUCTURES: A COMPARATIVE STUDY (ON THE EXAMPLE OF THAI, RUSSIAN, AND UDMURT LANGUAGES)

K. Chusuwan

Summary: The present article addresses the issue of expressing mutational derivational meanings in compound nouns found in languages with different language structures, such as Thai, Russian, and Udmurt. In this context, it is assumed that linguists' interpretation of the characteristics of mutational derivational meanings may vary depending on the unique features of language structures. Special emphasis in the study was placed on various types of compound nouns capable of conveying mutational derivational meanings, and their analysis was carried out within a comparative approach across the three languages with different language structures. An analytical review of the research results demonstrates that mutational derivational meanings have been identified among compound nouns. In Russian and Udmurt, in addition to connective derivational meanings, compound nouns can also carry mutational derivational meanings. In the Thai language, compound nouns, except in contexts of plural substantive formation based on pre-existing compound nouns, express modification, connective and mutational derivational meanings.

Keywords: mutational derivational meaning, affixal nouns, compound nouns, multi-structural languages, motivating components.

Аннотация: В настоящей статье рассматривается вопрос о выражении мутационных словообразовательных значений у сложных существительных, присутствующих в разноструктурных языках, таких как тайский, русский и удмуртский. В данном контексте предполагается, что интерпретация характеристик мутационных словообразовательных значений лингвистами может варьироваться в зависимости от уникальных особенностей языковых структур. Особое внимание в исследовании было сосредоточено на различных типах сложных существительных, обладающих способностью передачи мутационных словообразовательных значений, и их анализ в контексте сопоставительного подхода в трёх разноструктурных языках. Аналитический обзор результатов исследования демонстрирует, что мутационные словообразовательные значения выявлены среди сложных существительных. В русском и удмуртском языках, помимо соединительных словообразовательных значений, сложные существительные также могут выражать мутационные словообразовательные значения, а в тайском языке сложные существительные, за исключением контекстов множественного субстантивного образования, основанного на предварительно существующих сложных существительных, выражают модификационные, соединительные и мутационные словообразовательные значения.

Ключевые слова: мутационное словообразовательное значение, аффиксальные существительные, сложные существительные, разноструктурные языки, мотивирующие компоненты.

Введение

Мутационные словообразовательные значения, так же, как и модификационные словообразовательные значения, присущи всем лексико-семантическим классам и группам слов, образованных с помощью аффиксов или начальных и финальных частей сложных слов. Префиксы- и суффиксы-квалификаторы (мутаторы) используются для выражения мутационных словообразовательных значений. Префиксы и суффиксы, используемые в процессе образования новых слов с

мутационными значениями, могут быть определены как лексические аффиксы, поскольку они образуют новые слова с уникальными значениями в результате мутационного преобразования исходной или мотивирующей основы. Кроме того, мотивированные слова, принадлежащие к различным частям речи, приобретают новые значения в результате этого процесса. [3; 13, с.77-78]. Ю.В. Королева указывает, что при выражении мутационных словообразовательных значений именно префиксы обычно выражают действия, в то время как мотивирующая основа выступает в качестве определения. [5, с. 276;

13, с.77-78]. Мутационные словообразовательные типы могут относиться и к той части речи, что и производящее или мотивирующее (чай - чай-ник, молоко - молочник, аптека - аптек-арь), и к иной (писать - писатель, читать - читальня, сухой - сухарь, сушить).

Производные слова или сложные слова с мутационными значениями обладают следующими очевидными признаками: 1) приобретение новых значений; 2) наличие полностью или почти полностью нивелированных значений мотивирующих компонентов; 3) передача значения в лексико-семантическом классе «лицо, которое выполняет какое-л. действие» – в единичных случаях возникает изменение частей речи [14, с. 16].

Согласно классификации К. Чусувана, можно выделить два типа мутационных словообразовательных значений, которые применимы при анализе аффиксальных производных и сложных слов: абсолютные и неабсолютные [14]. Производные слова или сложные слова, значения которых совсем не связаны со значениями их мотивирующих основ или компонентов, выражают абсолютные мутационные значения. Производные слова или сложные слова, значения которых ещё связаны со значениями их мотивирующих основа или компонентов, выражают неабсолютные мутационные значения. Неабсолютные мутационные значения часто выражаются у производных существительных, мотивирующие основы/ слова которых относятся к другой части речи.

В разноструктурных языках можно наблюдать проявление мутационных словообразовательных значений в ряде сложных существительных, которые образованы путём словосложения, и более редко через процесс контаминации.

Мутационные словообразовательные значения сложных существительных в тайском языке

В тайском языке наблюдается явление, при котором сложные существительные, образованные путём словосложения, выражают исключительно мутационные значения, которые могут быть как абсолютными, так и неабсолютными. Эти сложные слова (существительные) называются по-тайски «คำประสม» [kʰam pràʔ sǒm].

Прайяуппакитсилпасан (พระยาอุปกตศิลปสาร [pʰráʔ ja: ʔùp kòt sìʔ lóp sǎ:n]) отмечает, что сложные слова в тайском языке обладают пятью основными признаками [16, с. 60–62]:

1. Сложные слова образуются через комбинацию отдельных лексических единиц (отдельных самостоятельных слов) и выражают новые значения. Одновременно с этим, мотивирующие основы этих слов часто теряют свои исходные значения. К примеру, หาง หมายถึง ส่วนท้ายของสัตว์ กับ เสือ หมายถึง

ถึงสัตว์ป่าชนิดหนึ่ง แต่เมื่อรวมคำกันเป็น หางเสือ จะหมายถึง เครื่องถือท้ายเรือ [hǎ:ŋ mǎ:j tʰǎŋ sù:an tʰá:j kʰǎ:ŋ sàt kàp sǔ:a mǎ:j tʰǎŋ sàt pà:t nít nùŋ tē: mǔ:a ru:am kʰam kan pen hǎ:ŋ sǔ:a tǎəʔ mǎ:j tʰǎŋ kʰrú:an tʰǎ: tʰá:j ru:a] // หาง [hǎ:ŋ] ‘хвост’ представляет собой «хвост животного», а เสือ [sǔ:a] ‘тигр’ представляет собой «дикое животное». Но когда эти два слова объединяются, получается слово หางเสือ [hǎ:ŋ sǔ:a] ‘судовой руль’ (существительное).

2. Сложные слова образуются от отдельных самостоятельных слов с первичными или прямыми значениями и выражают новые значения (мутационные значения), например: สุข [sù: kʰǎ:] ‘просить’ ดึง [ti: tɕʰiŋ] ‘грабить’.
3. Сложные слова образуются от отдельных самостоятельных слов. При образовании сложных слов мотивирующие компоненты характеризуются схожими значениями или являются синонимами. После объединения двух слов происходит изменение значения сложного слова, которое может быть как полным, так и частичным, например: ดูแล [du: lɛ:] ‘заботиться’ ว่ากล่าว [wá: klà:w] ‘уверещать’.
4. Сложные слова имеют значения, сокращённые от полных значений. К примеру, ชาวป่า [tɕʰa:w pà:] ‘тот, кто живёт в лесу’ сокращено от คนที่อยู่ในป่า [kʰon tʰi: ʔà jù: naj pà:] ‘тот, кто живёт в лесу’ или ชาววัง [tɕʰa:w wɑŋ] ‘тот, кто живёт в Королевском дворце’ сокращено от คนที่อยู่ในวัง [kʰon tʰi: ʔà jù: naj wɑŋ] ‘тот, кто живёт в Королевском дворце’. В противоположность этому мнению, можно отнести такие сложные слова к полупрефиксальным словам, так как первые компоненты указывают на определённых людей, и они могут соответствовать суффиксам в русском языке, таким как -тель, -ник и т.д.
5. Сложные слова образуются путём слияния двух или более слов, заимствованных из языков пали или санскрита, например: ราชกุมาร (ลูกของพระมหากษัตริย์) [rǎ:t kùʔ ma:n (lù:k kʰǎ:ŋ pʰráʔ má hà:k sàt ríʔ)] ‘сын короля/ королевы’.

Пхравораветпхисит (พระวราเวทย์พิสิฐ [pʰráʔ wɔ:n wé:t pʰíʔ sít]) квалифицировал два признака для сложных слов следующим образом [17, с. 79]:

1. Относительно сложных слов, имеющих два слога (два мотивирующих компонента), используются только их новые значения.
2. Сложные слова всегда имеют прямые и новые значения, но используются только новые значения, например: หางเสือ [hǎ:ŋ sǔ:a] ‘судовой руль’.

Рассматривая точки зрения отечественных тайландоведов, следует учитывать, что большинство сложных слов, включая сложные существительные, обладают альтернативной формой без соединительного элемента и дефиса, которые обычно применяются для объ-

единения компонентов – это сращение (การเชื่อมคำ [ka:n tɕʰám:kʰam]), путём которого образуются новые слова, передающие только соединительные значения. Однако существуют также сложные слова, у которых нет альтернативной формы. Это относится к сложным словам с мутационными значениями, мотивирующие компоненты которых имеют схожие значения или являются синонимичными друг другу, и к сложным словам, имеющим статус пересечения между словосложением и (полу)префиксацией/ (полу)суффиксацией.

Последний тип сложного слова (в том числе и существительного), которое могло бы отражать полные мутационные значения, - это сложные слова, образованные путём контаминации (тай. การสนธิคำ [ka:n sǎn tʰí:kʰam]), например: ญ [tʰá nu:] 'лук, наклон' + อาคม [ʔa:kʰom] 'магия' = ญ + ว + อาคม = ญวาคม [tʰan wa:kʰom] 'декабрь'.

При обсуждении вопроса о смешанных способах образования сложных слов важно отметить, что очевидно добавление префиксов/префиксоидов (префиксации/ полупрефиксации) или отдельных слов (компонентов) к существующим сложным существительным. Однако при таких процессах некоторые исходные значения сложных существительных могут частично изменяться или утрачиваться. К примеру, กุ้ง [kúŋ] 'креветка' + แม่ [mâ:] 'мама' + น้ำ [ná:m] 'вода' = กุ้งแม่น้ำ [kúŋ mâ: ná:m] 'речная креветка' (сращение + словосложение). Сложное существительное แม่แม่น้ำ [mâ: ná:m] передаёт мутационное значение, но после прибавления слова กุ้ง [kúŋ] (сращение/ словосочетание) имеющееся сложное слово แม่แม่น้ำ [mâ: ná:m] 'река' выступает в роли определения, и при переводе на другие языки может быть использовано как прилагательное (แม่น้ำ [mâ: ná:m] = речной).

Сложные существительные в тайском языке могут приобрести дополнительную функцию. К примеру, ตัว [tu:a] 'тело, счётное слово' + ตึง [tuŋ] 'тугой' = ตัวตึง [tu:a tuŋ] 'топ-, выдающийся/ знаменитый человек (в конкретной сфере/ деятельности)' [15]. Это сложное слово-неологизм может быть использовано как префиксоид для образования сложных существительных, изменяющих или модифицирующих исходные значения, или же в качестве суффикса для придания определительной функции сложным существительным. К примеру, ตัวตึง [tu:a tuŋ] 'топ-, выдающийся/ знаменитый человек' + สลิม [sà

lím] 'ватник' = ตัวตึงสลิม [tu:a tùŋ sà lí] 'топ-ватник, ватник-ультраконсерватизм' (слабая полупрефиксация/ словосложение); ตัวตึง [tu:a tuŋ] 'топ-, выдающийся/ знаменитый человек' + [สลิม [sà lím] 'ватник' + รัสเซีย [rát si:a] 'Россия/ русский/ Российский'] = ตัวตึงสลิมรัสเซีย [tu:a tuŋsà lím rát si:a] '(русский) Z-ватник' (слабая полупрефиксация/ словосложение + сращение/словосочетание); เซรัม [tɕʰe:râm] 'серум, сыворотка' + ตัวตึง [tu:a tuŋ] = เซรัมตัวตึง [se:râm tu:a tuŋ] 'высококачественный серум, высококачественная сыворотка' (сращение).

Способы образования сложных существительных, передающих мутационные значения в тайском языке, представлены в таблице 1.

При анализе сложных слов в русском и удмуртском языках, которые отличаются флективной и агглютинативной структурами соответственно, мы выявили явление мутационных значений в процессе образования сложных существительных. Эти сложные существительные образуются путём двух основных методов: словосложения и контаминации, применяемых в русском языке.

Мутационные словообразовательные значения сложных существительных в русском языке

В русском языке бывают два вида сложения слов — собственное и несобственное. В процессе собственного сложения образуется сложное слово с помощью гласной *о* или *е*; напр.: водовоз, землетрясение, Цареград. В процессе несобственного сложения образуется сложное слово без помощи гласной *о* или *е*; Царьград, себьялюбие, сумасшедший. Этот способ называют также «сращением», которое могло бы рассматриваться как подтип словосложения. Кроме того, к несобственному сложению относятся и слова с приставками, то есть с предлогами (*приходить*); с наречиями *ни-, не-, наи-* (*никто, некто, неудача, наудобрейший*) [2; 12].

В русском словообразовании традиционно словосложение попадает в безаффиксные способы, но может рассматриваться и в аффиксальных смешанных способах [11, с. 277]. Возникновение новых существительных с мутационными значениями редко отмечается при использовании как чистых, так и нечистых способов словосложения.

Таблица 1.

Способы образования сложных существительных, передающих мутационные значения в тайском языке.

| Сложные существительные (คำนามประสม [kʰam na:m pràʔ sǎm]/ คำนามซับซ้อน [kʰam na:m sǎp sǎn]) [чистые способы] в тайском языке | | | |
|--|---|-------------------------|-----------------------------|
| Словосложение | Словосложение/ аффиксация (пересечённый статус) | Сращение | Контаминация |
| Мутационные значения (абсолютные и неабсолютные) | Мутационные значения (абсолютные и неабсолютные) | Соединительные значения | Соединительные значения |
| | Модификационные значения | | Мутационные значения |

Согласно И.С. Улуханову, образованные чистым способом словосложения сложные слова не претерпевают мутационных изменений, а выражают лишь соединительные значения, например: *лесопарк, водопровод*, и др., а смешанный способ словосложения в комбинации «сложение + суффиксация» способствует образованию сложных слов, выражающих мутационные значения совместно с соединительными значениями, например: *баснописец, мимолетом*. Кроме того, смешанные способы в комбинациях «сращение + суффиксации» (*немогузнайка*) и «сложение + субстантивация» (*военнообязанный*) также способствуют образованию сложных слов, выражающих мутационные значения совместно с соединительными значениями. [10, с. 194–195]. В дополнение к мнению И.С. Улуханова, мутационные значения, входящие в состав словообразовательных значений, проявляют свою относительность или недостаточную абсолютность согласно нашему подходу.

В ходе нашего исследования обнаружены, однако, абсолютные мутационные значения среди сложных существительных нескольких видов, образованных путём словосложения, следующим образом [4]:

1. Сложные существительные, вторые или финальные части которых включают в себя -град, -город, например: *Новгород, Волгоград, Ленинград*. Значения таких сложных существительных после соединения превращаются в названия городов.
2. Сложные существительные, первые части которых включают в себя числительные, например: *сороконожка, стоножка 'относящийся к животному, которое живёт на земле, имеет членистое тело, напоминающее червя, и обладает большим количеством ног'*. Значения таких сложных существительных после соединения превращаются в названия животных/ насекомых.
3. Сложные существительные, обозначающие названия политических партий и течений, например: *социал-демократия, национал-шовинизм*.
4. Сложные существительные, обозначающие названия растений, например: *не-тронь-меня, перекапти-поле, иван-да-марья*.
5. Сложные существительные, широко распространённые в научно-технической терминологии. Они часто включают в себя названия букв или букв преимущественно греческого или латинского ал-

фавита, в качестве составляющих элементов, например: *альфа-частица, к-частица, пи-мезон*.

Кроме словосложения, контаминация также рассматривается как способ образования сложных существительных, которые выражают мутационные значения, например: *зомбовирус*, образованное по модели: *зомби + о + коронавирус = зомбовирус 'о коронавирусной инфекции как о вымышленном явлении, выгодном политикам и крупным бизнесменам'*; *пандемия*, образованное по модели: *план + пандемия = пандемия 'о пандемии коронавирусной инфекции как о реализации специального плана заинтересованных бизнес-элит, как о результате мирового заговора'*[7].

Существуют сложные существительные в этих пяти группах и вышеупомянутые сложные слова, образованные путём контаминации, которые можно рассматривать как примеры сложных существительных с абсолютными мутационными значениями. Иногда значения мотивирующих компонентов до процесса сложения могут оставаться менее очевидными, но они по-прежнему присутствуют.

Способы образования сложных существительных, передающих мутационные значения в русском языке, представлены в таблице 2.

Мутационные словообразовательные значения сложных существительных в удмуртском языке

Двигаясь к сложным существительным в удмуртском языке, следует отметить, что словосложение в большинстве случаев осуществляется путём простого сложения компонентов, которые в отдельности представляют самостоятельные слова и при образовании новых слов не претерпевают никаких изменений [6].

Особенностью образования сложных существительных является их образование путём объединения нескольких слов в одно целое, при этом порядок компонентов (слов) сохраняется, и морфологическая структура каждого слова остаётся неизменной. Следует обратить внимание на то, что сращение и словосложение имеют одинаковый смысл как способы образования сложных существительных, и в некоторых случаях при образовании таких слов используется дефис [8, с. 43].

Таблица 2.

Способы образования сложных существительных, передающих мутационные значения в русском языке.

| Сложные существительные [чистые способы] в русском языке | | |
|--|---|---|
| Словосложение | Сращение | Контаминация |
| Соединительные значения | Соединительные значения | Соединительные значения |
| Мутационные значения (абсолютные и неабсолютные) | Мутационные значения (абсолютные и неабсолютные) - возможны | Мутационные значения (абсолютные и неабсолютные) |

В удмуртском языке наиболее распространены сложные слова. В финно-угорских языках, в большинстве случаев, сложение слов осуществляется путём простого объединения компонентов, которые сами по себе являются самостоятельными словами и не изменяются фонетически и морфологически при объединении. Наиболее часто встречаемый тип образования слов – это соединение существительного в его основной форме [8, с. 43].

В соответствии с классификацией В.И. Алатырева, словосложение в удмуртском языке подразделяется на две категории или типа: сочинительное и подчинительное словосложение [1, с. 572]:

- а. сочинительное словосложение (сложные слова, образованные при помощи сочинительной связи), например: *ым 'рот' + ныр 'нос' = ым-ныр 'лицо'; чипы 'цыпленок' + курег 'курица' = чипы-курег 'домашние птицы'*;
- б. подчинительное словосложение (сложные слова, образованные при помощи определённой связи), например: *тури 'журавль' + кук 'нога' = турикук 'папоротник'; ваё 'раздвоенный' + быж 'хвост' = ваёбыж 'ласточка'*.

Словосложение, характеризующееся сочинительным типом, поддаётся систематизации по различным подкатегориям или подтипам: 1) сложные слова, выражающие обобщённые понятия: *ым + ныр = ым-ныр букв. 'рот-нос', т. е. 'лицо'; ныр + пи = ныл-пи букв. 'дочь-сын', т. е. 'дети'*; 2) сложные слова, выражающие родовое или целое (хотя составные части обозначают видовые понятия): *чож + зазег = чож-زازег букв. 'утка-гусь', т. е. 'все домашние птицы'*; 3) сложные слова, выражающие в современном языке переносное значение: *син + пель = син-пель букв. 'глаз-нос', т. е. 'память, сообразительность'; йыртэм + пыдтэм = йыртэм-пыдтэм (пуэ тубе) букв. 'без головы, без ног (на дерево лезет)'*; 4) сложные слова, составные части которых синонимичны: *сэрттыны + пертчыны = сэрттыны-пертчыны 'развязывать-распутывать'*; 5) сложные слова, составные части которых по значению противоположны: *уй + нунал = уйнунал букв. 'день-ночь', т. е. 'целые сутки'*; 6) сложные слова типа: *тыло + бурдо = тыло-бурдо (тылы-о) букв. 'пернатое-крылатое', т. е. 'птицы' (вообще)*; 7) сложные слова типа: *кутэс + тирлык = кутэс-тирлык букв. 'цеп-орудие', т. е. 'инвентарь, связанный с молотбой'*. [6]. Сложные существительные, которые выражают абсолютные мутационные значения,

встречаются и в различных терминологиях, включая область общественно-политических терминов: *пумит 'против' + мынйсь 'идуший = пумитмынйсь 'оппонент'; удыс 'отрасль' + тёро 'председатель, руководитель' = удыстёро 'министр'; оскем 'доверяющий' + уж 'работа' = оскемуж 'миссия'* [9, с. 450].

Сложные существительные сочинительного и подчинительного типов, употреблённые в разных терминах или тематических группах в удмуртском языке, выражают соединительные значения, и также могут выражать абсолютные мутационные значения. Согласно автору, можно выделить устойчивую тенденцию к преобладанию передачи мутационных значений среди сложных существительных. Тем не менее интересным фактом является то, что в некоторых случаях для объединения двух или более мотивирующих компонентов в сложное существительное требуется использование дефиса, а соединительные элементы используются редко.

Смешанные способы также применяются к образованию сложных слов, в том числе и существительных, в удмуртском языке, но комбинация, в которую входит аффиксация (суффиксация), является высокопродуктивным способом. В терминологической системе удмуртского языка также используется сложно-суффиксальный способ для образования новых сложных существительных. В этом случае высокой продуктивностью обладает суффикс -лык: *ож 'война' + дэмен 'вместе, совместно' + -лык = ождэменлык 'военный союз, блок'; кун 'государство' + мурт 'человек' + -лык = кунмуртлык 'гражданство'* [Там же, с. 450].

Способы образования сложных существительных, передающих мутационные значения в удмуртском языке, представлены в таблице 3.

Сопоставительный анализ мутационных словообразовательных значений сложных существительных в тайском, русском и удмуртском языках

Мутационные значения проявляются у сложных существительных в трёх исследуемых языках различными способами словообразования, и это связано с применением чистых и смешанных способов словообразования. Однако для сравнительного анализа мутационных значений у

Таблица 3.

Способы образования сложных существительных, передающих мутационные значения в удмуртском языке.

| Сложные существительные [чистые способы] в удмуртском языке | | |
|---|---|--------------|
| Словосложение = сращение | Сращение = словосложение | Контаминация |
| Мутационные значения (абсолютные и неабсолютные) | Мутационные значения (абсолютные и неабсолютные) | неизвестно |
| Соединительные значения | Соединительные значения | неизвестно |

сложных существительных рассматриваются три параметра, основанных на анализе особенностей этих слов:

1. Словосложение, сращение и контаминация

Словосложение и сращение представляют собой словообразовательные способы, которые позволяют образовывать сложные существительные. В тайском языке все сложные существительные, образованные путём словосложения (чистый способ), обязательно выражают мутационные значения, которые могут быть как абсолютными, так и неабсолютными. Сложные существительные, образованные путём сращения (чистый способ), за исключением сложных существительных, имеющих промежуточный статус между аффиксальными и сложными существительными, должны выражать только соединительные значения. В некоторых случаях, сложные существительные, образованные путём словосложения и сращения, могут иметь одинаковые формы, но должны отличаться по выражаемым словообразовательным значениям. В тайском языке наблюдается, что контаминация, в редких случаях, может привести к образованию сложных существительных с мутационными значениями.

В русском языке утверждается, что ряд сложных существительных, образованных путём чистого словосложения, выражают (абсолютные) мутационные значения (*социал-демократия, национал-шовинизм*). Контаминация в русском языке предоставляет возможность образования окказиональных сложных существительных с мутационными значениями в определённых сферах или тематических группах (*зомбч+о+коронавирус = зомбовирус 'о коронавирусной инфекции как о вымышленном явлении, выгодном политикам и крупным бизнесменам'*), а сращение приводит к образованию сложных существительных с соединительными значениями.

В удмуртском языке большинство сложных существительных, образованных путём чистого словосложения и сращения, выражают (абсолютные) мутационные значения (*уй + нунал = уйнунал* букв. 'день-ночь', т. е. 'целые сутки'; *ваё 'раздвоенный'+ быж 'хвост' = ваёбыж 'ласточка'*). При рассмотрении словосложения и сращения как двух одинаковых способов словообразования часто игнорируются лексико-семантические особенности и словообразовательные значения, присущие каждому из этих процессов.

2. Чистые и смешанные способы образования сложных существительных, выражающих мутационные словообразовательные значения

Чистое словосложение в тайском языке способствует образованию сложных существительных, выражающих мутационные значения. В русском и удмуртском языках соединительные значения и мутационные значения

встречаются среди сложных существительных, образованных путём чистого словосложения.

В тайском, русском и удмуртском языках существуют смешанные способы образования сложных существительных, выражающих мутационные значения. В русском и удмуртском языках способ аффиксации, в частности суффиксации, оказывается продуктивным при сочетании со способом словосложения и сращения, что приводит к образованию новых сложных слов. В то же время, в тайском языке способ аффиксации используется в этом контексте очень редко. В указанных трёх разноструктурных языках (русский, удмуртский и тайский) предоставление других способов образования сложных существительных обычно сопровождается частичной потерей мутационных значений у этих сложных существительных и функциональными изменениями.

3. Абсолютные и неабсолютные мутационные словообразовательные значения.

В тайском, русском и удмуртском языках наблюдаются как абсолютные, так и неабсолютные мутационные значения у сложных существительных. В тайском и удмуртском языках словосложение характеризуется большей тенденцией к образованию сложных существительных, выражающих абсолютные мутационные значения (*в тайском: ทรัพย์สิน [hǎːŋ súːa] 'судовой руль'; в удмуртском: шумитмынсь 'оппонент'; удыстыро 'министр'*). В русском языке такие сложные существительные ограничены по количеству в некоторых лексико-семантических группах (*сороконожка, стоножка; социал-демократия*). В тайском языке процесс контаминации также может использоваться для образования сложных существительных, выражающих абсолютные мутационные значения (*ธันวาคม [tʰan waː kʰom] 'декабрь'*). Однако этот случай наблюдается редко.

Заключение

Исходя из вышеизложенного, можно сделать заключение, что мутационные словообразовательные значения в сложных существительных тайского, русского и удмуртского языков проявляются через взаимосвязь с мотивирующими компонентами, которые обладают собственными лексическо-семантическими значениями, и после объединения слов возникают новые значения. Словосложение и контаминация, как словообразовательные способы, представляют собой основные средства реализации сложных существительных, выражающих (абсолютные) мутационные значения.

В единичном случае в некоторых языках, например, в удмуртском и тайском языках, сращение может приводить к образованию сложных существительных, отражающих также (абсолютные) мутационные значения. Более

того, следует подчеркнуть тот факт, что сложные существительные, выражающие (абсолютные) мутационные значения, применяются в определённых тематических группах, а также используются для образования новых сложных существительных-новообразований.

Таким образом, изолирующий язык (тайский), флек-

тивный язык (русский) и агглютинативный язык (удмуртский) обнаруживают свои деривационные структуры, способные образовывать сложные существительные, которые одновременно передают (абсолютные) мутационные значения. Данное заметное сходство может являться предметом особого внимания в дальнейших исследованиях в области словообразования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алатырев В.И. Краткий грамматический очерк удмуртского языка // Удмуртско-русский словарь / под ред. В.М. Вахрушева. М.: Рус. яз., 1983. — С. 572.
2. Букчина Б.З., Калакуцкая Л.П. Сложные слова / Отв. ред. чл.-корр. АН СССР С.Г. Бархударов; Академия наук СССР. — М.: Наука, 1974. — 152 с.
3. Варакин Л.А. Семантический аспект русской глагольной префиксации - Екатеринбург, Изд-во Урал.ун-та, 1996. — 179 с.
4. Девятова Н.М. Русский язык. Все правила. ООО «РГ-Пресс». 2014.
5. Королева Ю.В. К вопросу о модификационной и мутационной глагольной номинации (на материале русских многоприставочных глаголов)// Актуальные проблемы русского словообразования. - Томск: Изд-во Том. ун-та. - 2006. — С. 276–279.
6. Сабанова С.А. Способы и пути образования слов-слитков в английском и удмуртском языках Богатство финно-угорских народов: материалы V Международного финно-угорского студенческого форума (г. Йошкар-Ола, 24–26 мая 2018 г.) / Мар. гос. ун-т; отв. ред. Р. И. Чузаев. — Йошкар-Ола, 2018. — Вып. 5. — С. 149–151.
7. Словарь русского языка коронавирусной эпохи / [Ин-т лингв. исслед. РАН]; Сост. Х. Вальтер, Е.С. Громенко, А.Ю. Кожевников, Н.В. Козловская, Н.А. Козулина, С.Д. Левина, В.М. Мокиенко, А.С. Павлова, М.Н. Приемышева, Ю.С. Ридецкая; Ред. кол.: Е.С. Громенко, А.С. Павлова, М.Н. Приемышева (отв. ред.), Ю.С. Ридецкая. — СПб.: Ин-т лингв. исслед. РАН, 2021. — 550 с.
8. Стариченок В.Д. Большой лингвистический словарь. Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. — 811 с.
9. Степанова О.А. Общественно-политическая терминологическая система удмуртского языка: семантический и словообразовательный аспекты. Вестник Удмуртского университета. серия история и филология, 2018. — С. 446–454.
10. Титова О.В. О способах образования новых терминов в удмуртском языке. // Ежегодник финно-угорских исследований. 2014. Вып. 1. — С. 41–46.
11. Улуханов И.С. Единицы словообразовательной системы русского языка и их лексическая реализация. Изд. Стереотип. М.:Издательство ЛКИ, 2015. — 232 с.
12. Федорова Л.Л. Русское словосложение: между лексикой и грамматикой. Институт лингвистики РГГУ. — С. 276–284.
13. Хемсакун Чанунпорн. Проблема разграничения модификационных и мутационных значений в префиксально-глагольных словообразованиях / Хемсакун Чанунпорн, Г.Н. Плотникова // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. — 2014. — № 1. — С. 74–81.
14. Чусуван К. Словообразовательные формы, типы и значения префиксальных имен существительных в разноструктурных языках в сопоставительном аспекте (на материале русского, немецкого и тайского языков): специальность 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Чусуван Критсада. — Москва, 2021. — 28 с.
15. ไทยรัฐ-ออนไลน์. เปิดความหมาย «ตัวตึง» ศัพท์วัยรุ่นฮิตบนโซเชียล ไม่รู้จักระวังตกเทรนด์ // Тайрат-онлайн [Электронный ресурс]: Ознакомление со значением «Туа Тынг (напряженный)» - популярная подростковая лексика в социальных сетях, 19.10.2022. URL: <https://www.thairath.co.th/lifestyle/life/2530578> (дата обращения: 22.05.2024).
16. พระยาอุปถดศิลปสาร. (2498). ไวยากรณ์ไทย. วชิราคม.กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิชย์. น. 60–62 // Пхрайя Уппакитсилапасан. Грамматика тайского языка: Морфология. Бангкок: Тай Ваттанапханич, 1955. — С. 60–62.
17. พระวเรหทัยพิสิฐ. (2534). หลักภาษาไทย. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. น. 79// Пхравораветпхисит. Основы тайского языка. Бангкок: Чулалонгкорн Университет. 1991. — С. 79.

© Чусуван Критсада (nunu_kritsad@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

- Akimov L.** – Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov
- Akimova E.** – Nizhny Novgorod Institute of Management is a branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
- Akimova G.** – postgraduate student, Voronezh State Pedagogical University
- Akmeev A.** – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Volk Military Institute of Material Support
- Alieva S.** – Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala)
- Anisimova E.** – Candidate of Science in Philology, Associate Professor, Docent, Krasnodar Higher Military Flight School
- Appoev A.** – Ph.D., Associate Professor, Senior Researcher, FSBI "Institute of Humanitarian Studies – branch of the Kabardino-Balkarian Scientific Center of the Russian Academy of Sciences" (Nalchik)
- Atigayev A.** – CEO, Koldmi RC (Novosibirsk)
- Averin N.** – Applicant, Education of the State Autonomous Educational Institution of Higher Education in Moscow "Moscow City Pedagogical University"; methodologist of the educational and methodological center FISO "Elti-Kudits"
- Bagdasarova I.** – Senior Lecturer, Moscow Institute of Physics and Technology (national research university) National University of Science and Technology "MISIS" (Moscow)
- Bankova N.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Moscow Aviation Institute (national research university)
- Belyakova A.** – Postgraduate Student, Chelyabinsk State Institute of Culture and Arts
- Berendeev V.** – Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky
- Berseneva L.** – Specialist, Rybinsk diocese of Russian Orthodox Church (Moscow Patriarchia)
- Brisker M.** – Associate Professor, Orenburg State University
- Bychkova M.** – Perm State University
- Cao Xinyue** – College of Educational Science, Heihe College
- Chernenkova I.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Bryansk State Agrarian University
- Chervony A.** – Doctor of Philology, professor, Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch) FSBEI HPE "RGEU (RINH)"
- Chukhina A.** – Associate Professor, Northern State Medical University (Arkhangelsk)
- Chusuwan K.** – PhD in Linguistics, Lecturer, Thammasat University, Bangkok, Thailand

Our authors

- Danelyan G.** – Senior Lecturer, Krasnodar Higher Military Flight School
- Dzhandubaeva N.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Pyatigorsk State University
- Esipov R.** – Senior Lecturer, National University of Science and Technology "MISIS" (Moscow)
- Ezhova E.** – Senior Researcher of the Organizational and Scientific Department of the Scientific Center, Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia
- Fedorova E.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation
- Firsova E.** – PhD in Philology, Associate Professor, Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch) FSBEI HPE "RGEU (RINH)"
- Gainutdinova A.** – Teacher, non-governmental educational private institution of higher education "Moscow Financial and Industrial University "Synergy"
- Goncharova O.** – Associate Professor, Armavir State Pedagogical University
- Grebenyukov V.** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Professor, Nizhnevartovsk State University
- Grutskaya S.** – Postgraduate student, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Moscow Pedagogical State University"
- Isaeva E.** – PhD, associate professor, Perm State University
- Iskandarova G.** – Doctor of Philology, Professor, Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia
- Ivanova M.** – Senior Lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow)
- Kazieva A.** – Doctor of Philology, Professor, Director, North Caucasian Research Institute of Philology; Head, Center for North Caucasian Languages and Cultures; Head, Center for Eurasian Studies, Pyatigorsk State University
- Ketenchiev M.** – Doctor of Philology, Professor, Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov (Nalchik)
- Kharchenko N.** – Senior Lecturer, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow)
- Khorokhorina G.** – Associate Professor, Russian Biotechnological University (Moscow)
- Kirillov A.** – Postgraduate student, Diplomatic Academy of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation
- Konkol M.** – PhD in Pedagogics, Associate Professor, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of Russia
- Kruze B.** – Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Perm State Humanitarian Pedagogical University

Kuklina T. – PhD in Philology, Associate Professor, Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch) FSBEI HPE "RGEU (RINH)"

Kulakov I. – priest, head of commission for canonization of saints in Rybinsk diocese of Russian Orthodox Church (Moscow Patriarchia)

Kushkina A. – Senior lecturer, non-governmental educational private institution of higher education "Moscow Financial and Industrial University "Synergy"

Kuznetsova E. – postgraduate student, Voronezh State Pedagogical University

Kypnygyrova Ya. – Graduate Student, Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "North-Eastern Federal University named after. M.K. Ammosova"; Municipal Budgetary Educational Institution "Antonovskaya Secondary School named after N.N. Chusovskoy" Antonovka Republic of Sakha (Yakutia)

Li Qizheng – Graduate Student, Ufa University of Science and Technology

Liang Tong – Head of Preschool Education Department, Heihe College

Liu Guihong – Postgraduate student, St. Petersburg State University

Liu Jialing – Heihe Sixth Primary School Teacher, Heihe Sixth Primary School

Magomedova A. – Dagestan State University (Makhachkala)

Manaeva E. – Senior Lecturer, Starooskolsky branch Belgorod State National Research University

Marennikova V. – Penza State University

Melikhova E. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Russian Biotechnological University "ROSBIOTECH", Moscow

Miziev A. – Doctor of Philology, Professor, Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov (Nalchik)

Muryasov R. – Doctor of Philology, Professor, Ufa University of Science and Technology

Nikolaev D. – Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky

Nikolaev D. – Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky

Nikonorova M. – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kerch State Marine Technological University"

Nochvina B. – Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov

Noskov N. – postgraduate student, Deputy Director of MAOU " M.Yu. Tsirulnikov Engineering School" Perm

Oglezneva D. – Perm State University

Orlova V. – postgraduate student, The «Maxim Gorky Institute of Literature and Creative Writing» (Moscow)

Parshenko A. – Lecturer, Corporate University for Educational Development (Moscow)

Popov G. – PhD in Economics, Senior Researcher, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow)

Popova A. – Perm State University

Rogotnev I. – Candidate of Philology, Perm State University

Semysheva V. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Bryansk State Agrarian University

Shabalina S. – Yelabuga Institute (branch) Kazan Federal University

Shakurova M. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of RAO, Voronezh State Pedagogical University

Shcherbakova N. – candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor, Penza State University

Shtengel Yu. – graduate student, European University at Saint-Petersburg

Sigiletova D. – Nizhnevartovsk State University

Skopa V. – Doctor of Historical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Altai State Pedagogical University (Barnaul)

Soldatenko K. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, State Autonomous Educational Institution of Higher Education in Moscow "Moscow City Pedagogical University"

Tetenova M. – PhD student, Moscow State University

Tishchenko S. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Pyatigorsk State University

Tkacheva V. – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Moscow Pedagogical State University"

Tsoloeva S. – Associate Professor, Russian Biotechnological University (Moscow)

Tyagunova Zh. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Stavropol State Pedagogical Institute

Usov S. – Senior Lecturer, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow)

Varfolomeeva N. – Associate Professor, Russian New University (Moscow)

Vlasova E. – Ph.D., Associate Professor, Perm State University

Werner V. – Peoples' Friendship University of Russia (Moscow)

Yakovleva E. – Doctor of Pedagogical Science, Professor, Nizhnekamsk Institute of Chemical Engineering and Technology (branch of) "Kazan National Research University of Technology"

Yu Danting – Teacher, Unit Heihe College

Zykov A. – Candidate of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Physical Training and Sports of the Armed Forces of the Russian Federation

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).