

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:  
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№11–2 2023 (НОЯБРЬ)

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](mailto:redaktor@nauteh.ru)  
<http://www.nauteh-journal.ru>

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

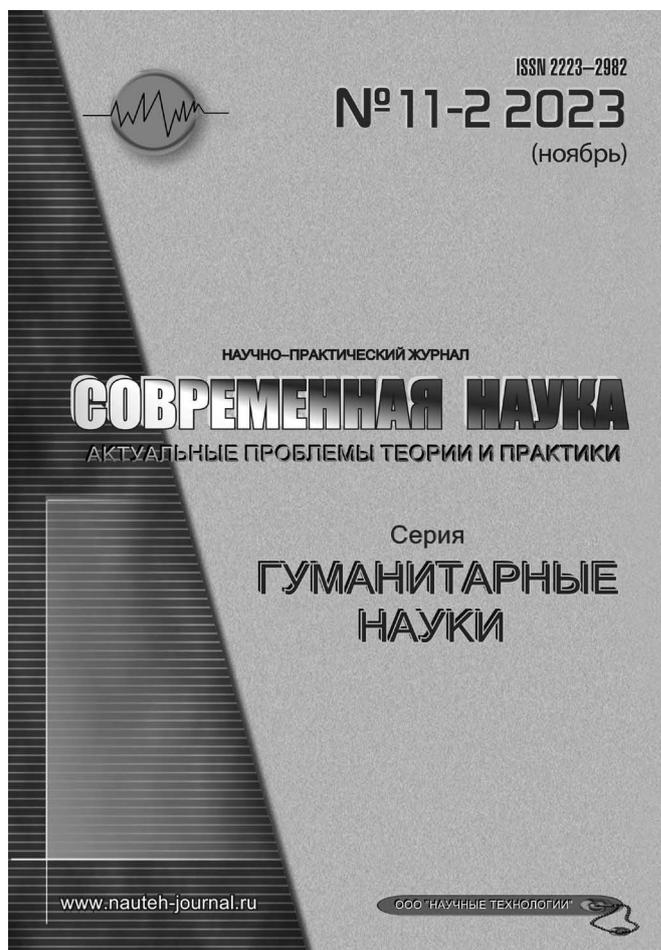
Свидетельство о регистрации  
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки №11-2 (ноябрь) 2023 г.

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(ВАК – 5.6.x, 5.8.x, 5.9.x)



**В НОМЕРЕ:**

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

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

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

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

Подписано в печать 15.11.2023 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

**Барсукова А.В.** – О разбойничестве в северных уездах России в первой половине XVII века  
*Barsukova A.* – About robbery in the northern counties of Russia in the first half of the XVII century ..... 7

**Ванькина Е.А.** – Организация и деятельность окружного суда в провинциях Российской империи  
*Vankina E.* – Organization and activity of the district court in the provinces of the Russian empire ..... 11

**Терентьев В.О.** – Русская военная эмиграция первой волны на примере офицеров 199-го пехотного кронштадтского полка. Часть 1. Командиры  
*Terentev V.* – Russian military emigration of the first wave on the example of officers of the 199th Infantry Kronstadt Regiment. Part 1. Commanders of a regiment ..... 17

**Терентьев В.О.** – Русская военная эмиграция первой волны на примере офицеров 199-го пехотного кронштадтского полка. Часть 2. Офицеры  
*Terentev V.* – Russian military emigration of the first wave on the example of officers of the 199th Infantry Kronstadt Regiment. Part 2. Officers ..... 22

**Шпачук Н.Ю.** – Спрос и маркетинг страховых услуг в 1990-2000 годах  
*Shpachuk N.* – Demand and marketing of insurance services in 1990-2000 ..... 30

## Педагогика

**Абрамова И.В., Безбородова Е.Ю.** – Организационно-содержательные основы формирования связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи средствами фразового конструктора

*Abramova I., Bezborodova E.* – Organizational and content foundations of forming connected speech of preschool children with general speech underdevelopment by means of phrase constructor ..... 34

**Абрамова И.В., Ларина В.Д.** – Организация и результаты исследования лексической стороны речи дошкольников с общим недоразвитием речи  
*Abramova I., Larina V.* – Organization and results of the study the lexical side of the speech of preschoolers with general speech underdevelopment ..... 38

**Байгулова Н.В., Санникова И.Г., Султанова С.Н.** – Результаты опытно-экспериментальной работы по восстановлению ресурсного состояния преподавателей профессиональной образовательной организации посредством метафорических ассоциативных карт  
*Baygulova N., Sannikova I., Sultanova S.* – Results of experimental work to restore the resource state of teachers in a professional educational organization through metaphorical asociative cards ..... 43

**Глущенко И.А., Демченко Н.Ю., Огарь Е.В., Бальба Р.В., Петьков В.А.** – Формирование учебной мотивации обучающихся младших классов в условиях коммуникативно-образовательной среды школы  
*Glushchenko I., Demchenko N., Ogar E., Balba R., Petkov V.* – Formation of educational motivation of primary school students in the conditions of the school's communicative and educational environment ..... 48

**Долгина Е.Е.** – Трансформация российской системы дополнительного образования  
*Dolgina E.* – Features of the formation of the system of additional education as a key factor in the upbringing of children ..... 53

<p><b>Зенгин С.С.</b> – Проектный подход к организации системы непрерывного образования и повышения квалификации творческих кадров в условиях цифровизации образовательного пространства вуза культуры  <i>Zengin S.</i> – Project approach to the organization of the system of continuing education and advanced training of creative personnel in the context of digitalization of the educational space of the university of culture ..... 58</p> <p><b>Козлов А.Г.</b> – Основные трудности в применении компаративистского метода изучения юридического английского языка  <i>Kozlov A.</i> – Main difficulties in application of comparative method of learning legal English ..... 63</p> <p><b>Кондратьева В.А., Абушкин Д.Б.</b> – Особенности преподавания основ искусственного интеллекта студентам, обучающимся по программе магистратуры «Интернет вещей в образовании»  <i>Kondratieva V., Abushkin D.</i> – Features of teaching the basics of artificial intelligence to students enrolled in the master's program "internet of things in education" ..... 67</p> <p><b>Кюрегина А.В.</b> – Проблема комплексного внедрения биоэтической тематики в российское образование  <i>Kyuregina A.</i> – The problem of complex introduction of bioethical themes into Russian education ..... 71</p> <p><b>Липунова О.В.</b> – К вопросу о готовности педагогов образовательных организаций к популяризации, распространению и внедрению психолого-педагогических знаний в образовательную практику  <i>Lipunova O.</i> – Psychological readiness of students of a pedagogical university for activity in the conditions of inclusive education ..... 76</p> <p><b>Нелюбина Е.Г., Панфилова Л.В.</b> – Методические приемы как способ активизации учебной деятельности обучающихся на уроках географии  <i>Nelyubina E., Panfilova L.</i> – Methodological techniques as a way to activate students' learning activities in geography lessons ..... 79</p>	<p><b>Нелюбина Е.Г., Панфилова Л.В., Сафина Л.Г.</b> – Активизации познавательной деятельности на уроках химии средствами кроссенсов  <i>Nelyubina E., Panfilova L., Safina L.</i> – Activation of cognitive activity in chemistry lessons by means of crossense ..... 83</p> <p><b>Рыбальченко Ю.С.</b> – Духовно-нравственное воспитание личности студента во внеучебной среде  <i>Rybalchenko Yu.</i> – Spiritual and moral education of a student's personality in an extracurricular environment ..... 89</p> <p><b>Солдатенко К.Ю.</b> – Математика на английском языке: аспекты интегрированного обучения дошкольников  <i>Soldatenko K.</i> – Mathematics in English: aspects of integrated teaching for preschool children ..... 93</p> <p><b>Терентьева И.А., Димитрова Т.Ю.</b> – К вопросам позиционирования детского творческого коллектива в образовательном пространстве  <i>Terentyeva I., Dimitrova T.</i> – On the issues of positioning the children's creative team in the educational space ..... 97</p> <p><b>Черницына С.Ю.</b> – Особенности экзистенциального подхода к развитию детей младшего школьного возраста  <i>Chernitsyna S.</i> – Features of the existential approach to the development of primary school children ... 101</p> <p><b>Чжан Цзямин</b> – Чтение нот с листа как интеркультурная проблема методики фортепианного обучения студентов России и Китая  <i>Zhang Jiaming</i> – Sight-reading of music as an intercultural problem of the methodology of teaching piano to students of Russia and China ..... 105</p> <p><b>Чжу Хуэйпин</b> – Речевые интерактивные взаимодействия преподавателей и учащихся на занятиях РКИ в образовательном сообществе  <i>Zhu Huiping</i> – Speech interactive interactions of teachers and students in RCT classes in the educational community ..... 109</p>
---	---

- Шолина И.И., Жилин А.С., Ковенский И.М.** – Значимость технологических аспектов при формировании профессиональных компетенций  
*Sholina I., Zhilin A., Kovenskij I.* – Technological aspects emphasize in professional skills training ..... 114
- Юй Сяоси, Лю Нин, Жаркая Г.Ф.** – Исследование механизма управления ВКР бакалавра в области инженерного менеджмента в вузах КНР  
*Yu Xiaosi, Liu Ning, Zharkaya G.* – Research of the management mechanism of the bachelor's degree in engineering management in universities of the people's republic of China..... 120
- ФИЛОЛОГИЯ
- Алиева Ф.А.** – Новеллистические сказки в фольклоре даргинцев: жанровое своеобразие  
*Alieva F.* – Short-story fairy tales in the folklore of the Dargins: genre originality..... 127
- Бурцева Е.А.** – Мотив предательства и жертвенности Иуды в повести Леонида Андреева «Иуда Искариот» (к постановке проблемы)  
*Burtseva E.* – The motive of betrayal and sacrifice of Judas in the story of Leonid Andreev "Judas Iscariot" (to the problem statement) ..... 132
- Городищев А.В., Ускова С.В., Ходенкова Э.В.** – Языковой образ в моделировании «цифровых двойников»  
*Gorodishchev A., Uskova S., Khodenkova E.* – Linguistic image in digital twins modelling..... 138
- Дин Лина** – Лакунарность в нумеративных фразеологизмах с религиозным компонентом (на материале русского и китайского языков)  
*Ding Lina* – Lacunarism in numeric phraseology with a religious component (in Russian and Chinese)... 143
- Динисламова С.С.** – Основные истоки и условия формирования фольклорного начала в творчестве Ювана Шесталова  
*Dinislamova S.* – The main sources and conditions for the formation of the folklore beginning in the work of Yuvan Shestalov..... 146
- Жэнь Цзялю** – Статус фразеологизмов-алогизмов в классификации фразеологических единиц в концепции В.В. Виноградова и их представление в «Russian-English Dictionary of Idioms» С. Лубенской  
*Ren Jialu* – The status of phraseological units-alogisms in the classification of phraseological units in the conception of V.V. Vinogradov and their representation in the "Russian-English Dictionary of Idioms" by S. Lubensky ..... 151
- Лосева-Бахтиярова Т.В.** – К вопросу об истории изучения диалектов и говоров тюрков Афганистана  
*Loseva-Bakhtiyarova T.* – On the history of the Afghan Turks' dialects and subdialects study..... 157
- Майзина А.Н.** – Базовые наименования ветра в алтайском языке  
*Maizina A.* – Basic names of wind in the Altai language ..... 160
- Мартемьянова М.А.** – Структурно-семантические особенности терминосистемы стоматологической имплантологии  
*Martemyanova M.* – Structural-semantic features of the dental implantology terminology ..... 164
- Саналова Б.Б.** – Система значений алтайского многозначного глагола тут= 'держать' и условия их контекстной реализации  
*Sanalova B.* – The system of meanings of the Altai polysemous verb here = 'hold' and conditions their contextual implementation ..... 168
- Сатучина Т.Ю., Фаломкина И.П.** – Особенности интернет-комментариев: метаязыковой аспект  
*Satuchina T., Falomkina I.* – Features of online comments: metalanguage aspect ..... 172
- Тыдыкова Н.Н.** – О звукоподражательных словах в алтайском языке с имитацией звуков, издаваемых человеком или другими живыми существами  
*Tudykova N.* – On onomatopoeic words in the Altai language with imitation of sounds made by human or other living creatures ..... 177

---

**Чжан Линьлинь** – К вопросу о связи аудиального и математического начал в романе А. Белого «Петербург»

*Zhang Linlin* – On the relationship between auditory and mathematical principles in A. Bely's novel Petersburg.....183

**Щелкова О.В.** – Традиция и современность в песенном репертуаре терских казаков и русского населения низовьев Терека и Прикаспия

*Shchelkova O.* – Tradition and modernity in the song repertoire of the Terek Cossacks and the Russian population of the lower reaches of the Terek and the Caspian.....187

**Юй Липин** – Энантиосемичные коммуникемы со значением «оценка» в русском языке: стилистический анализ

*Yu Liping* – Enantiosemic communicemes with the meaning of “evaluative” in Russian language: stylistical analysis.....191

## Информация

Наши авторы. Our Authors.....196

Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале.....198

## О РАЗБОЙНИЧЕСТВЕ В СЕВЕРНЫХ УЕЗДАХ РОССИИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XVII ВЕКА

**Барсукова Анжелика Владимировна**

Кандидат исторических наук, доцент, Университет  
науки и технологий МИСИС (г. Москва)  
vrubel14@yandex.ru

### ABOUT ROBBERY IN THE NORTHERN COUNTIES OF RUSSIA IN THE FIRST HALF OF THE XVII CENTURY

**A. Barsukova**

*Summary:* The article is devoted to the issues of robbery in the northern counties of Russia in the first half of the XVII century. In the presented material, the social composition of robber groups is considered and their scale is shown. The document flow of local voivodes with a Robbery order to ensure the security of territories is described. The main objects for robber attacks are listed and the focus of their criminal activity on waterways is highlighted.

*Keywords:* national history, management system, social issues, document flow in the XVII century, territorial security, crime, robbery.

*Аннотация:* Статья посвящена вопросам разбойничества в северных уездах России в первой половине XVII века. В представленном материале рассмотрен социальный состав разбойничьих групп и показан их масштаб. Описана логика реализации делопроизводственного порядка взаимодействия местных воевод с Разбойным приказом для обеспечения безопасности территорий. Перечислены основные объекты для разбойничьих нападений и выделен фокус их преступной деятельности на водных магистралях.

*Ключевые слова:* отечественная история, система управления, социальная проблематика, делопроизводство в XVII столетии, безопасность территории, преступность, разбойничество.

Разбойничество в северных областях Европейской России в XVII веке было таким же распространённым явлением, как и во всех регионах России, но борьбой с ним правительство занималось гораздо больше и активней, чем в других регионах. Этому способствовали два обстоятельства. Во-первых, разбои создавали помехи для нормальной внешней торговли России с Западной Европой через Архангельск, а связь этого порта с центром страны осуществлялась посредством водной магистрали Сухона – Северная Двина. Во-вторых, разбои мешали внутренней торговле центра страны с Западной Сибирью, которая осуществлялась через северные реки и волоки. Из Сибири шла поставка основного её богатства – пушного товара, в основном соболиного меха.

Сложность изучения разбойничества на севере России заключается в том, что по этому региону почти не сохранилось источников, отражающих организацию и деятельность профессиональных разбойничьих сообществ (шаек, ватаг, артелей). В нашем распоряжении имеются документы, характеризующие формы и методы борьбы государственных и общественных органов с преступностью и указывающие на вид разбоев и на объекты разбойных нападений. Это, прежде всего, переписка воевод с центральными приказами по поводу разбойничьей опасности, а также явочные челобитья пострадавших от разбоев, памяти и запросы из московских приказов и царские грамоты воеводам.

Известно, что в этом регионе борьбой с преступностью занимались местные воеводы. При этом, в Белозерском и Вологодском уездах – губные избы и губные старосты, напрямую подчинявшие Разбойному приказу – центральному органу по борьбе с уголовной преступностью. Все свои действия по розыску и поимке преступников губные ведомства согласовывали с местными воеводами, которые оказывали им всемерную поддержку.

В первой половине XVII в. в северных городах для борьбы с разбойниками использовались силы местных гарнизонов, объединявшие уездных и посадских людей «с вогненным боем» под командованием воевод и стрелецких сотников. Проиллюстрируем примером из Тотьмы 1622 года. Тотемскому воеводе М. О. Зеленому было предписано из Устюжской четверти «прибрать» ещё 20 стрельцов из «охочих» вольных гулящих людей, а когда в округе разбойники «объявятца», которых «в сборе было до 70 человек, итти за теми разбойниками» [т.е. поймать или уничтожить – А.Б.]<sup>1</sup>.

Это распоряжение пришло воеводе в ответ на его отписку в приказ о разгуле разбойничества в окрестностях города. Если исходить из численности каждой разбойничьей шайки до 15 человек, то вокруг Тотьмы в начале 20-х гг. XVII в. действовало до 5 шаек, грабивших и причиняющих лишения жителям города и округи. Так, в 1628 г. тотемский воевода Леонтий Стрешнев «поимал на Тоть-

1 РГАДА. Ф. 137. Оп. 1. Боярские и городские книги. Устюг Великий. Кн. 117. Ч. II. Л. 349 об.

ме двух разбойников: Андрея Иванова сына Викторова и Ивана Иванова сына Пинежанина», которые в допросе и с пытки сказали, что они «розбивали в Тотемском уезде на Усть-Толшме крестьянина Матюшку Дудникова и мать его мучили и огнём жгли и брата его и жену мучили же и огнем жгли и животы их поимали, а было их 12 человек, а атаман был у них вологжанин Гришкой звали, а иные де у них ярыжные были схожие [т.е. беглые работные люди с водного транспорта – А.Б.], да с ними же был с Устюга Великого Захарка Савельев, волосом бел, молод, бороду сечет»<sup>2</sup>.

После этой отписки тотемского воеводы в Устюжскую четверть, оттуда был направлен государев указ великоустюжскому воеводе Петру Волинскому и подьячему Василию Архипову – «велено им сыскивать тех разбойников на Устюге на посаде и в Устюжском уезде» и по приказу воеводы стрельцы сыскали в Устюжском уезде в Вотложемской волости некоего Захарку Савельева, но который с разбойником «приметами не сошелся, а с пытки тот Захарка на себя в том розбое и в иных розбоях не говорил, а иных разбойников не сыскали»<sup>3</sup>.

Из отписки тотемского воеводы видно, что разбойничья шайка, про которую рассказывали в допросе пойманные разбойники, формировалась из наемных работных людей, которых называли гулящими людьми. Они, в основном, были из крестьян и посадских людей, которые, покинув свои родные места, «избывали тягла» и «для прокормления» брались за любую тяжёлую работу. Среди них находились и отпущенные на волю своими хозяевами холопы и выкупленные из плена русские ратные люди и дети представителей духовенства: попов, дьячков и прочих церковнослужителей, но нетяглых людей среди этой прослойки было меньшинство. Как отметил И. В. Степанов, категория гулящих людей подразделялась на три группы: 1) юридически вольные люди, которые называли себя «государевыми вольными гулящими людьми»; 2) временно сошедшие из своих постоянных мест жительства в поисках заработка, но формально с ними связанные, обязанные нести государево тягло, службу, повинности хозяину; 3) различные беглые люди, скрывающие факт своего бегства и при его обнаружении возвращаемые в «крепости» – в тягло, на службу, к хозяину [5, С. 147].

Воровством и разбоями обычно занимались люди из третьей группы категории гулящих людей. Повсеместно разбойничество процветало на водных магистралях страны. На севере России, в восточном Поморье, начался водный маршрут в Сибирь по печорскому «черезкаменному пути» по Северной Двине, Вычегде, Выме,

далее волоком добирались до Ижмы, по ней попадали в Печору и по её правым притокам выходили к верховьям Соби и Сосьвы, впадающим в Обь [1, С. 72 – 87].

Зимой тяжеловесные грузы гужевым транспортом шли в Сибирь по санному пути через Устюг Великий, Лальск, Кайгородок, Соль Камскую и Верхотурье. Гужевой транспорт также обслуживали наёмные извозчики-проводники, многие из которых летом работали ярыжными на водном транспорте, когда сухопутные дороги из-за сильной заболоченности были труднопроходимыми.

По данным П. А. Колесникова, тотемские таможенные книги 1626-1652 гг. за навигационный период ежегодно регистрировали от 7 до 16 тысяч работных людей, прибывающих для найма на водный транспорт [3, С. 54]. Они нанимались в качестве носиков (лоцманов), кормщиков (рулевых), бурлаков, тянувших на бечеве судно против течения и отталкивающихся шестами от дна реки.

В Устюге Великом в июле-августе ежегодно появлялись большие группы «волских ярыжек». Это были жители Поморья, возвращавшиеся с Волги, где они находили временный заработок. Среди них были и посадские люди, но большинство таких «ярыжек» были из крестьян [4, С. 118].

В 1636 г. для борьбы с разбойниками число устюжских стрельцов по распоряжению из Москвы было увеличено с 50 до 100 человек.

В 1638 г. устюжские стрельцы во главе с сотником Осипом Давидовым поймали в уезде и привезли в съезжую избу разбойника атамана Богдашку Васильева с товарищами, где их допрашивали и пытали [2, С. 59].

Отметим, что увеличение числа ратных служилых людей-стрельцов во всех северных городах, в первую очередь, было вызвано необходимостью эффективно противодействовать активности разбойничьих шаек. Чуть ранее 20-х гг. XVII в. в северных регионах правительство шло для борьбы с разбойничеством и на экстренные меры. Так, в апреле 1617 г. сольвычегодскому воеводе для поимки разбойников в уезде по грамоте из Устюжской четверти предписывалось «брать с волостей даточных людей»<sup>4</sup>.

С пополнением государственной казны после Смутного времени правительство стало выделять денежные средства на жалованье вновь прибранным стрельцам.

2 РГАДА. Ф. 141. Оп. 1. 1627 г. Ч. II. Л. 141.

3 РГАДА. Ф. 141. Оп. 1. 1627 г. Ч. II. Л. 115.

4 РГАДА. Ф. 137. Оп. 1. Устюг Великий. Кн. 10. Л. 334.

Опасность разбойных нападений заставляла крестьян и промышленных людей северных уездов свозить свои запасы и «животы» под защиту городских стен, как это было в Сольвычегодске в 1638 г., когда в пожар 2 мая «у уездных промышленных людей погорели все запасы, которые они готовили на Печору для рыбной ловли, а иные крестьяне из Усольского уезда для воров и разбойников животы свои к Соли на посад к свойственным людям [т.е. к родственникам и друзьям – А.Б.] для обереженья к лету привозили»<sup>5</sup>.

Разбойники нападали не только на торговых и промышленных людей, но и на приказных и служилых людей. Так, в августе 1635 г. разбойники ограбили на р. Сухоне судно, идущее из Устюга Великого вверх рекою мимо Тотмы к Вологде у деревни Копыловой у «переворов» (порогов). Разбойники взяли государеву казну, а также меха и оружие служилых людей, на общую сумму более 583 р.

Служилых людей было 8 человек под командованием сына боярского Федора Пущина из Томского городка. Они возвращались в Москву из Сибири после свершения «посольских дел» [6, С.39].

Очевидно, разбойники напали на служилых людей, когда они переправляли своё судно (большую лодку или малый струг) мимо речных порогов волоком по берегу, неожиданно и большим числом – более 10 человек. Нападавшие ограничились грабежом, а служилых людей просто избили и оставили на берегу.

Постоянные разбои на водной магистрали Сухона – Западная Двина порой нейтрализовали судовое движение. Так, великоустюжский таможенный и кабацкий голова Василий Цыбин в 1630 г. отписывал в Устюжскую четверть, что «на Сухоне многих людей в августе месяце погромили разбойники и животы пограбили, а иных людей побили и посекали и дорогою с Вологды к Устюгу ни с каким товаром ни судами плыть к Устюгу не смеет никто»<sup>6</sup>.

Для борьбы с разбоями на этой водной магистрали по челобитью от 1650 года «гостей, торговых людей гостинной сотни и торговых людей разных городов и иноземцев, которые ездят к Архангельскому городу для промыслу» в Устюжскую четверть пришел царский указ – «для сыску разбойников на Сухону реку послать сыщика, а для поимки тех разбойников с тем сыщиком

послать с Устюга Великого 50 человек стрельцов в 159 (1651) году»<sup>7</sup>.

Сыщики из Москвы в северные города и посады направлялись с 20-х гг. XVII в.

В начале 1651 г. чарондский воевода Федор Харламов, сменивший старого воеводу Самсона Огibalова, писал в Устюжскую четверть и в Разбойный приказ, что «10 августа 1650 года приходили на Чаронду разбойники и воеводу Самсона Огibalова и подъячих и посадских людей розбили и животы и платье и деньги все без остатку розбоем поимали и подъячего Ивашку Сергеева огнем жгли и мучили и иных многих посадских людей огнем жгли же и мучили и ис пищалей и ис луков до смерти перестреляли»<sup>8</sup>.

В ответ на это сообщение чарондского воеводы Разбойный приказ направил из Вологды в Чаронду сыщиков «татинных, разбойных и убивственных дел» князя Петра Ухтомского и подъячих Василья Шпилькина, которые приезжали туда в марте 1651 года<sup>9</sup>.

Как видим, разбойники, пользуясь отсутствием служилых ратных людей у чарондского воеводы, напали на посад, «розбили» и ограбили приказных людей съезжей избы и немногочисленных жителей посада.

Разбойники, промышлявшие в северных уездах, нападали не только на приказных, служилых и торговых людей, но и на богомольцев. Так, тотемский воевода, ссылаясь на явочную челобитную пострадавших от разбоя, отписывал в Устюжскую четверть в 1651 г., что «люди боярина Морозова и гостинной и суконной сотни ходили к Соловецкому монастырю помолитца по обещаю и их в Тотемском уезде в Березовской слободе ограбили разбойники, взяли ружья, ружья и деньги, а одного человека ссекли насмерть»<sup>10</sup>.

Кроме местных приказных и служилых людей и присланных из центральных приказов специальных сыщиков и подъячих с ратными людьми в борьбе с преступностью участвовало и местное земство в лице выборных сотских, пятидесятских и десятских, которые при необходимости спешно мобилизовали население своих округов.

Это хорошо прослеживается именно в северном регионе страны, где сохранялся дух общинных традиций.

5 РГАДА. Ф. 141. Оп. 2. 1638 г. № 10. Л. 291.

6 РГАДА. Ф. 141. Оп. 1. 1631 г. № 57. Часть I. Л. 24.

7 РГАДА. Ф. 141. Оп. 2. 1650 г. № 28. Часть II. Л. 246.

8 РГАДА. Ф. 141. Оп. 2. 1650 г. № 28. Часть I. Л. 115 – 116.

9 РГАДА. Ф. 141. Оп. 2. 1650 г. № 28. Часть I. Л. 117.

10 РГАДА. Ф. 141. Оп. 2. 1650 г. № 28. Л. 257.

Исходя из этих фактов, можно заключить, что воеводы северных городов в меру своих сил вели возложенную на них работу по розыску и поимке преступников.

Таким образом, изучение фактов разбойничества на севере Европейской России в первой половине XVII в. позволяет заключить, что:

1. разбойничьи шайки формировались, как и везде из гулящих работных людей. Они, до 10-15 человек в каждой шайке, во главе со своими атаманами, совершали нападения на суда торговых и других людей, когда они причаливали на ночлег к берегу, били их и даже убивали и, забрав их имущество и товар, быстро удалялись; возможно, что некоторые шайки состояли из профессиональных разбойников – «лихих людей», которые постоянно занимались таким преступным промыслом, но использованные нами источники об этом прямо не сообщают;
2. разбоям подвергались не только частные лица и жители поселений в своих домах, но и государственные учреждения, где находились приказные люди, а также лица, везущие государеву денежную казну и царские грузы;
3. борьбой с разбойниками занимались воеводы с ратными силами своих гарнизонов, местное земство с выборными должностными лицами и специальные сыщики и подьячие, присылаемые на места из московских приказов;
4. такая всемерная борьба с уголовной преступностью, конечно, приносила свои плоды – разбойников преследовали, обличали, сажали в тюрьму и наказывали, но все это не вело к полному искоренению этого опасного явления в силу несовершенного устройства общества с его сословным и социальным неравенством, тяжестью государственного налогового бремени для простого народа, негибкостью управленческих структур.

---

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бахрушин С.В. Научные труды. Т. III. Ч. 1. 375 с.
2. Булгаков М.Б. Стрельцы Устюга Великого в первой половине XVII века // Единорог. Материалы по военной истории Восточной Европы. – Вып. 2. – М. – 2011. – С. 53 – 61.
3. Колесников П.А. Северная деревня в XV – первой половине XIX в. – Вологда. – 1976. – 415 с.
4. Мерзон А.Ц., Тихонов Ю.А. Рынок Устюга Великого в период складывания всероссийского рынка (XVII век). – М. – 1960. – 715 с.
5. Степанов И.В. Гулящие – работные люди в Поволжье в XVII веке // ИЗ. – Т. 36. – С. 142 – 164.
6. Суворов Н.И. Разбойники на р. Сухоне в 1635 г.// Вологодские губернские ведомости. Часть неофициальная. – 1859 г. – № 12. – С. 39.

---

© Барсукова Анжелика Владимировна (vrubel14@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ОРГАНИЗАЦИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОКРУЖНОГО СУДА В ПРОВИНЦИЯХ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ

### ORGANIZATION AND ACTIVITY OF THE DISTRICT COURT IN THE PROVINCES OF THE RUSSIAN EMPIRE

*E. Vankina*

*Summary:* The article considers the organization of the District Court – one of the main links of the judicial system of the Russian Empire, in accordance with the judicial reform of 1864. A parallel is being drawn with the judicial reform currently being carried out in our country. The composition of District courts, the requirements for candidates, jurisdiction, as well as the process of appointing judges to the position are considered. The features of the judicial system of the Russian Empire of the pre-reform period are touched upon. As examples, archival cases illustrating the activities of the District Court in the Russian province are given.

*Keywords:* court, district court, provinces, reform, institution, jurisdiction, judicial proceedings, investigation, justice.

**Ванькина Елена Александровна**

кандидат исторических наук, старший преподаватель,  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Национальный исследовательский Мордовский  
государственный университет им. Н.П. Огарева»  
malkovaea@inbox.ru

*Аннотация:* В статье рассматривается организация Окружного суда – одного из основных звеньев судебной системы Российской империи, в соответствии с судебной реформой 1864 года. Проводится параллель с судебной реформой, осуществляемой в нашей стране в настоящее время. Рассмотрен состав Окружных судов, требования, предъявляемые к кандидатам, подсудность, а также процесс назначения судей на должность. Затронуты особенности судебной системы Российской империи дореформенного периода. В качестве примеров приведены архивные дела, иллюстрирующие деятельность Окружного суда в Российской провинции.

*Ключевые слова:* суд, окружной суд, провинции, реформа, институт, подсудность, судопроизводство, следствие, юстиция.

Судебная реформа, проведенная в Российской империи в 1864 году, имела большое значение, далеко выходящее за рамки одной эпохи. В настоящее время Россия стремится к созданию демократического государства и гражданского общества. Многие значимые институты общественной жизни рецепированы и успешно функционируют. Личность гражданина, его права и свободы являются высшей ценностью. Сильная судебная власть выступает гарантом их защиты. С принятием Федерального конституционного закона от 31.12.1996 № 1-ФКЗ «О судебной системе Российской Федерации» [1] была установлена сложная система судов, призванная эффективно осуществлять защиту, как общественных интересов, так и каждой личности в отдельности. Особую роль играет институт окружного суда, который принимает решения по гражданским и уголовным делам, а также осуществляет контрольные функции за исполнением законов. Выполняя важные функции в системе судебной власти, он выступает связующим звеном между мировыми и апелляционными судами. Окружной суд является важным элементом правосудия и способствует обеспечению законности и справедливости в обществе. Имея богатую историю организации и функционирования, институт окружного суда может быть рассмотрен в ретроспективе, с целью изучения особенностей деятельности и возможностей преодоления имеющихся проблем, основываясь на историческом опыте.

К середине XIX века в российской империи назрела необходимость проведения судебной реформы. Судебная система характеризовалась разделением на множество судебных и судебно-административных органов, сословностью, а также отличалась запутанностью процессуальных требований. Большинство правоприменителей отличались лишь формализмом в своих действиях, отсутствовало четкое понимание значимости поставленных задач.

В системе всюду процветало взяточничество и вседозволенность чиновников. Исполнительная власть была способна не только влиять на судебные решения, но и отменять их, что зачастую и происходило. Процедура рассмотрения дел была формальной и предвзятой. Помимо этого случалось, что дела долгое время находились на рассмотрении в различных инстанциях и в результате оставались без разрешения, что свидетельствует о том, что не был установлен перечень дел, подсудных тому или иному судебному органу.

Указом императора Александра II от 20 ноября 1864 года «Об учреждении судебных установлений и о Судебных уставах» провозглашалась система судопроизводства: «Власть судебная принадлежит: Мировым судьям, Съездам мировых судей, Окружным судам, Судебным палатам и Правительствующему Сенату, в качестве верховного кассационного суда» [2, с. 180].

Судебная реформа была проведена не одновременно на территории всей страны, что в свою очередь являлось одним из ее существенных недостатков. Начатая с центральных и наиболее развитых губерний, она практически не затронула глубинки и окраины страны. Были созданы две судебные системы: система общих судов и система местных судов. К системе местных судов относились уже действующие волостные суды, вновь созданные мировые суды и съезды мировых судей. К системе общих судов относились окружные суды, распространяющие свою деятельность на несколько уездов, судебные палаты по уголовным и гражданским делам, распространяющие свою деятельность на несколько губерний или областей и кассационные департаменты Сената по гражданским и уголовным делам. Первым окружным и мировым судом в России стал Санкт-Петербургский окружной и мировой суд, который начал свою работу 1 января 1865 года. На территории мордовского края реформа проводилась в два этапа и растянулась почти на 3 года. Окружные суды образовывались обычно на территории нескольких уездов с учетом численности населения и объема работы. Так, окружной суд в г. Пенза, подсудность которого распространялась на несколько уездов, был открыт 6 июня 1871 года. Кроме того, к примеру, территория мордовского края находилась под юрисдикцией Тамбовского, Симбирского, Нижегородского и Пензенского окружных судов, а в свою очередь все они входили в Саратовский судебный округ [7, с. 78].

Окружные суды состояли из гражданского отделения и уголовного, которое в свою очередь состояло из коронного суда и суда присяжных заседателей. В заседаниях участвовало не менее трех коронных судей (председатель и два члена). Под юрисдикцию окружного суда попадали иски более 500 руб., а также все уголовные дела, изъятые из ведомства мировых судов. При рассмотрении дел проводилось предварительное следствие, которое располагалось совместно с окружным судом и функционировало в тесном контакте с полицией. Судебный следователь мог поручить полиции производство дознания, сбор необходимых сведений.

Председатели и члены судов назначались Императором по представлению министра юстиции, который, представляя к назначению кандидатов, должен был считаться с мнением общего собрания судей того суда, где предстояло работать назначаемому. К претендентам на судебские должности по закону предъявлялись жесткие и многочисленные требования (высшее юридическое образование, стаж работы в суде или прокуратуре не менее трех лет, а в звании присяжного поверенного - 10 лет, наличие определенного имущества, безупречность репутации и т.д.). Приговор окружного суда с участием присяжных заседателей считался окончательным и мог быть обжалован (или опротестован прокурором) только в кассационном порядке. Закон подробно определял все стадии рассмотрения дел в окружном суде, права сторон

(и их равенство в процессе), порядок ознакомления с доказательствами и их оценки (суд должен был оценивать доказательства свободно, по внутреннему убеждению, основанному на обстоятельствах дела). Обвинение в суде поддерживал прокурор, защиту осуществлял или сам подсудимый, или защитник (присяжный или частный поверенный).

Окружным судам было подсудно большинство дел, отнесенных к компетенции общих судебных установлений. К их основным полномочиям относились рассмотрение уголовных и гражданских дел по первой инстанции. Иногда окружным судам приходилось выступать в роли второй инстанции по отношению к съездам мировых судей и проверять законность выносившихся ими судебных решений.

Окружные суды губерний, территорию уездов которых занимает, к примеру, мордовский край, наряду с губернским присутствием по крестьянским делам занимались кассацией по судебным приговорам, вынесенным земскими участковыми начальниками. Так, характер уголовных дел, по которым в кассационном порядке ведал Симбирский окружной суд, был следующим (данные за январь 1911 года): сокрытие акцизных сборов за торговлю спиртным, кража у крестьян, кража казенного имущества, признание невменяемым, незаконная торговля казенным имуществом, невыполнение требований начальства [6].

Прокурор окружного суда, либо назначенный им товарищ прокурора, после тщательного исследования материалов дела ходатайствовали перед окружными судами об отмене несправедливых и незаконных приговоров, выносимых земскими участковыми начальниками. При этом следует отметить, что до окружных судов доходили действительно запутанные, серьезные дела, так как большинство дел, разбираемых участковыми земскими начальниками, проходили кассацию в Губернском по крестьянским делам присутствии, либо апелляцию в уездном съезде мировых судей [8, с. 274].

Обратимся к примеру приговора Пензенского Окружного суда от 23 сентября 1910 года. Так, Пензенский Окружной суд в уголовном отделении в г. Инсар в закрытом судебном заседании в составе председателя – ответственного члена суда В.Э. Фризс, членов суда А.В. Дмитриева и С.К. Нестерова, секретаря А.Н. Мур, товарища прокурора Быбине, без участия присяжных заседателей рассматривали дело о крестьянине Иване Алексеевиче Зоткине, обвиняемого по ч. 3 ст. 103 Уголовного уложения, предусматривающая наказание за преступления против верховной власти и о преступных делах против священной особы императора и членов императорского дома. Обвинительным актом прокурорского надзора подсудимый, крестьянин села Токмова (русское село Инсарского уезда Пензенской губернии, находящегося на

реке, Мокша. Предполагается возникшее еще в начале XVII века на землях, принадлежащих дворянскому роду Токмоных (Токмаковых). Считалось одним из самых крупных сел Примокшанья. Упоминается, что жители отличались своенравным характером, предприимчивостью, независимостью суждений и высказыванию мнений) Иван Алексеевич Зоткин, 18 лет, был привлечен к суду Пензенского Окружного суда по обвинению в том, что 31 января 1907 года, будучи выпившим в чайной лавке у мещанина Алексея Прохорова, в присутствии посторонних лиц во время разговора о ссуде крестьянам от правительства, позволил себе произнести в отношении Особы царствующего Государя Императора Всероссийского оскорбительные слова: «Да, кормит он, мошенник, ... торговец, кабатчик; мы не нуждаемся в ссуде от царя, у своего хлеба много в магазинах», т.е. в преступлении, предусмотренном ч. 3 ст. 103 Уголовного уложения.

Окружной суд, рассмотрев дело, находит, что предъявленное обвинение к подсудимому И.А. Зоткину, является вполне доказанным показаниями, допрошенных на суде свидетелей Никиты Зудина и Семена Мещерякова, подтвердивших, что И.А. Зоткин в чайной лавке Алексея Прохорова, во время разговора с крестьянами относительно получения ссуды от правительства, будучи выпившим, произнес в адрес Государя оскорбительные слова. Указанное преступления, предусмотренное ч. 3 ст. 103 уголовного уложения, подвергает виновного согласно ст. 21 того же уложения, аресту от одного дня до шести месяцев. По обстоятельствам дела Окружной суд полагает справедливым подвергнуть подсудимого И.А. Зоткина аресту на один месяц. Судебные издержки возлагаются, согласно ст. 976–999 Устава уголовного судопроизводства, на осужденного И.А. Зоткина, а при несостоятельности к уплате, приняты на счет казны [3].

Обратимся к делу Пензенского окружного суда по уголовному отделению о мещанах Андрее, Александре Максимовиче и Николае Павловиче Поповых и не имеющим чина канцелярском слуге Григории Дмитриевиче Островском, обвиняющимся по ст. 13 и ст. 1631 Уложения о наказаниях. 31 января 1907 года лесники казенного леса, расположенного около г. Пенза и находящегося в ведении Пензенского училища садоводства, крестьяне Степан Степанович Ситников и Поликарп Павлович Отпущенников заявили помощнику пристава первой части г. Пенза Алмакову и при следствии подтвердили, что накануне примерно в одиннадцать вечера, в будку к Ситникову, где в это время находился Отпущенников, пришел знакомый им мещанин г. Пенза Андрей Максимович Попов и сказал, что несколько человек с его улицы «Овраг» собираются рубить лес. Ввиду этого Ситников и Отпущенников отправились в обход, а вместе с ними пошел и Андрей Попов. Когда все они шли лесом по большой дороге навстречу им попались трое неизвестных, при этом Попов немного отстал, а Отпущенников и Ситников шли один за другим. Когда неизвестные поравнялись с

ними, двое из них, крикнув: «Руки вверх», напали один на Отпущенникова, шедшего впереди всех, а другой на Ситникова и потребовали денег, при этом напавший на Ситникова, выстрелил из револьвера и попал ему в полу одежды. Получив ответ, что денег нет, напавший на Отпущенникова, обыскал его, а затем кинжалом перерезал ремни поясов, на которых у каждого из них прикреплено было по револьверу в кобуре шинели. Эти револьверы образца 1874 г. были похищены. У Попова взяли казенное одноствольное ружье, данное ему лесниками при отправлении в обход. Они скрылись с револьверами и ружьем, направившись в сторону г. Пенза. Напавший на Ситникова, упал в снег при совершении ограбления, намахнулся на него кинжалом.

Когда Ситников, Отпущенников и Попов возвратились на будку, Отпущенников стал звать Ситникова преследовать грабителей, но Попов отсоветовал им, доказывая, что обезоруженных их могут перестрелять, и в то же время просил их умолчать о том, что он находился с ними.

Произведенным по этому поводу расследованием обнаружено: проживающий в г. Пенза крестьянин Григорий Анисимович Аравийский удостоверил, что он после вышеописанного случая видел у вышеупомянутого Андрея Максимовича Попова большой револьвер и Попов ему объяснил, что револьвер этот и такой же еще он отобрал у лесников казенного сада при следующих обстоятельствах: будучи хорошо знаком с ними, он уговорился с сообщниками своими Александром и Николаем Поповыми и Григорием Островским, пошел и вызвал лесников на обход леса, сказав им, что воруют дрова, а когда сам шел с лесниками по дороге, спрятавшиеся в кустах Попов и Островский выскочили, напали на лесников и отобрали у них револьверы, сам же он отдал ружье, данное ему лесниками, при этом замаскированный Александр Попов встретил дробью из самодельного пистолета, после чего Поповы и Островский ушли, а он остался с лесниками.

Мещанин Григорий Тимофеевич Зуботыкин объяснил, что в конце января 1907 г. он был в квартире у вышеозначенного Николая Попова, который показывал ему револьвер большого размера, прося у Зуботыкина починить его, и при этом сказал: «Достал я все-таки, чего хотел – револьвер». На вопрос свидетеля, каким образом он достал этот револьвер, Попов ответил: «В казенном лесу с Островским, скомандовали двум лесникам: «Руки вверх!» и отобрали у них два револьвера и одноствольное ружье». Зуботыкин посоветовал Попову отдать револьвер в починку Юдину. Дворянин Александр Александрович Юдин подтвердил, что к нему действительно приходил Николай Попов с Островским и просил исправить пружину у револьвера, который он и исправил. За револьвером этим недели через две приходил Николай Попов опять с Островским. Это было в январе 1907 г.

Опрошенные в качестве обвиняемых вышепоименованные мещане г. Пенза Андрей и Александр Максимович, Николай Павлович Попов и не имеющий чина канцелярский служащий Григорий Дмитриевич Островский виновными себя не признали, объяснив, что в ограблении лесников Ситникова и Отпущенникова они не участвовали. Андрей Попов добавил, что он 30 января 1907 г. у названных лесников не был и что никакого револьвера Юдину он в починку не давал. Юдин же свидетельствует об этом вследствие дружбы с Зуботыкиным. Позднее Николай Попов показал, что в течение зимы имел револьвер, который дал ему Островский, потом он давал его Юдину для исправления пружины. Григорий Островский в споре с Зуботыкиным, поэтому показывает на него неправду.

Таким образом, обвинялись мещане г. Пенза Александр Максимович 26 лет, Николай Павлович 23 лет Поповы и не имеющий чина канцелярский служащий Григорий Дмитриевич Островский, 20 лет в том, что в ночь на 31 января 1907 г. имея при себе оружие – пистолет и кинжалы, напали на дороге в казенном лесу около г. Пенза находящимся в ведении училища садоводства, на лесников Ситникова и Отпущенникова – истребовали денег, а когда получили ответ, что денег при них нет, открыто похитили у каждого из них по револьверу образца 1874 г. и казенное одноствольное ружье, перерезав для этой цели ремни у поясов, на которых у лесников висели револьверы, обыскали Отпущенникова, сев на Ситникова, упавшего в снег и намахнувшись на него кинжалом, т.е. преступлении, предусмотренном в отношении каждого из них ч.2 ст. 1631 и ст. 1632 Уложения о наказаниях [5].

Обратимся к еще к одному примеру дела из Пензенского окружного суда по уголовному отделению о крестьянах Александре Алексеевиче Кирясове, Сергее Андреевиче Кирясове, Андрее Степановиче Павкине, Иване Авановиче Пучкове и др. Так, 12 декабря 1905 г. на старом винокуренном заводе генерал-лейтенанта Ивана Андреевича Арапова, в имении его при селе Воскресенская Лашма Наровчатского уезда, около 1 часа дня, после первой смены во многих отделениях прекратились работы. Не заявляя никаких требований заведующему заводом винокуру Пайте, ни его помощнику Ефиму Кулагину, которому лишь рабочий Семен Бурмистов сказал, что рабочие «пошли на забастовку». Толпа в 80 и более человек подошла к заводской конторе, стоявшей на расстоянии 100 сажень от завода. Здесь часть рабочих подступила к самым окнам конторы и квартиры управляющего заводом, крестьянина Симбирской губернии Ивана Михайловича Васина, другая часть рабочих вошла в прихожую конторы, и настойчиво заявила о желании видеть Васина, и просить о повышении заработной платы. Служивший в телеграфном отделении при заводской конторе телеграфист Подгоров и сторож конторы Тулов заявили толпе, что Васина нет в конторе. Толпа, не доверяя их заявлениям, требовала по телефону вызвать

управляющего. Когда это требование было исполнено и по справкам оказалось, что Васина действительно нет. Он выехал в соседнее имение за соломой. Толпа и тогда не поверила и в адрес Подгорова послышалась ругань. Затем один из рабочих толкнул его в толпу, но другой вытолкнул. После этого Подгоров и Тулов ушли из конторы. С их уходом толпа начала бить палками и камнями окна конторы, ворвалась во внутрь и произвела разгром находившегося в конторе имущества: были разбиты столы, шкафы, конторское делопроизводство, кассовый стол разбит и из него похищено 350 руб., разбиты были в телеграфном отделении при конторе аппараты и порваны электрические провода. Явившийся в это время в контору старший бухгалтер Иван Макаров обратился к толпе и стал уговаривать прекратить бунт, но в толпе послышались крики: «Держи его!». Спасаясь от насильственных действий со стороны толпы, Макаров поспешил уйти. От конторы толпа устремилась к паровой мукомольной мельнице. Проходя кладовую близ конторы, толпа остановилась и стала разбивать наружный замок у входных дверей. Оттуда вытащили пустые мешки, лопаты и железный лом. К рабочим присоединились крестьяне ближайших поселков, расположенных а 3–5 верстах от завода деревни Червленной, Слободиновки, Курнино и села Воскресенской Лашмы. Образовавшееся скопище, человек в 200, подступило к мукомольной мельнице. Камнями и палками толпа стала разбивать окна и двери мельницы, ворвалась во внутрь здания и произвела погром: около 100 приводных ремней было снято, часть уничтожена, часть расхищена, повреждены машинные части в турбинном отделении и поломаны электрические провода и лампочки; рабочие, не примкнувшие к толпе и продолжавшие работы, были разогнаны участниками скопища с угрозами нанести им побои. Разгромив мельницу, толпа вновь вернулась к заводской конторе, ворвалась в нее и в квартиру управляющего Васина, находившуюся в одном здании с конторой, и приступила к дальнейшему разгрому и расхищению имущества. К толпе присоединились женщины и подростки, уносившие вместе с участниками погрома из квартиры Васина разные вещи к себе в ближайшие поселки. По заявлению управляющего Васина было похищено около 2400 рублей экономических денег, золотой и серебряной монетами и кредитными билетами, 12000 руб. и 1542 руб., принадлежащих ему – Васину, кроме того, много ценных документов – договоров, расписок, квитанций и т.д. Далее толпа направилась к заводу, многие из рабочих ворвались в отделение для заготовки браги, где стали распивать приготовленную брагу. После чего вновь вернулись к мукомольной мельнице, камнями выбили окна и, проникнув в помещение, где хранилась мука и не молотая рожь, стали расхищать ее, набирали в мешки и увозили в деревни. Было уничтожено около 5000 пудов хлеба.

Во время происходивших в имении Арапова беспорядков, управляющий заводом и мельницею Васин

и другие служащие выехали на новый винокуренный завод Арапова, в ближайший поселок. Для того, чтобы успокоить разъяренную толпу были направлены пристав Гаврилов и отряд казаков. Однако под натиском толпы они вынуждены были отступить. К вечеру загорелись заводские постройки. Пожаром они были уничтожены до тла.

Судебный следователь смог произвести осмотр места погрома лишь 15 декабря 1905 года. Старый завод представлял собой целый поселок, раскинувшийся над рекою Мокшею. Многие заводские постройки были разрушены, некоторые сожжены. На предварительном следствии показаниями многочисленных свидетелей были установлены наиболее деятельные участники бунта, среди которых Александр Кирысов, Сергей Кирысов, Андрей Павкин, Иван Пучков и другие. Бунтующие требовали увеличения жалованья. По утверждению опрошенного в качестве потерпевшего генерал-лейтенанта Арапова, беспорядки были следствием тайной открытой политической пропаганды среди заводских рабочих и населения окрестных сел, которую вели служащие ближайших железнодорожных станций после начавшейся повсеместно в России забастовки железных дорог станций Рузаевки и Сасово. С целью агитации приходили на крестьянские сходы и настраивали крестьян против помещиков. В результате к следствию были привлечены по обвинению в участии и руководстве бунтом, совершенным из побуждений, проистекавших из экономических отношений, следующие лица: Александр Андреевич Кирысов, Сергей Андреевич Кирысов, Андрей Степанович Павкин, Иван Иванович Пучков, Евдоким Васильевич Косов и др. Первые двое признали себя виновными, которые утром 12 декабря сообщили о ложных слухах в крестьянские и рабочие массы, которые в тот же день устроили разгром на заводе.

На основании вышеизложенного крестьяне Воскресенской Лашмы Наровчатского уезда Пензенской губернии Александр Алексеевич Кирысов, Сергей Андреевич Кирысов, Андрей Степанович Павкин, Иван Аванович Пучков и др. обвиняются в том, что вследствие побуждений, проистекавших из экономических отношений, они 12 и 13 декабря 1905 г. приняли участие в публичном бунте, открытом нападением на имение, принадлежащее землевладельцу генерал-лейтенанту Арапову при селе Воскресенская Лашма Наровчатского уезда Пензенской губернии, сопровождавшееся разгромом и повреждением экономических построек и вещей, а также похищением имущества. Вследствие этого и согласно ст. 201 Устава о наказаниях и пп. 1 и 6 Отделения закона 18 марта 1906 г. вышеназванные лица подлежат судопроизводству Пензенского окружного суда с участием сословных представителей. Обвинительный акт составлен 31 мая 1906 года в г. Пенза [4].

Судебная реформа максимально приблизила миро-

вой суд к населению. Были провозглашены новые принципы судопроизводства, такие как бессословность, отмена системы формальных доказательств и вынесение решения по внутреннему убеждению судей, отделение суда от администрации, состязательность и гласность судебного процесса, введение института присяжных мировых судей, адвокатуры и нотариата, двухинстанционность уголовного процесса. Определенной гарантией независимости судов стал принцип несменяемости судей, закрепленный ст. 243 Учреждения судебных установлений. Согласно этой статье, председатели и члены окружных судов и судебных палат не могли быть уволены или переведены с одной должности на другую без их согласия, кроме как по приговору суда. Судьи были не зависимыми, а процессы открытыми для общественности.

Учреждением судебных установлений в ст. 237 и 239 предусматривалось, что основой внутренней самостоятельности судей служат прочность судейских должностей и равенство судей: у них не может быть начальников; члены всех судебных инстанций как судьи равны между собой, а сами судьи различаются только по степени власти - суды первой и высших инстанций.

Прогрессивными были и такие важные принципы, закрепленные в Судебных уставах, как коллегиальность суда, несменяемость судей и дисциплинарная ответственность их только перед судом, несовместимость судебной службы с другими профессиями. Губернатор уже не мог, как раньше, арестовать судью за несоответствующий его представлению о законе приговор, а подсудимые и потерпевшие, истцы и ответчики были избавлены от необходимости задабривать судебных чиновников.

Облик российской провинциальной модели судебной юстиции в дореволюционный и последующие периоды ее развития, оказали значительное влияние и на современное состояние судов, как в России. В России XXI века, как и в России XIX века наблюдается слабое развитие уважения к закону, низкая степень общественного доверия к судам, права и свободы человека не защищаются, хотя и гарантируются Конституцией и другими нормативно-правовыми актами. Судьи не могут быть полностью независимыми и беспристрастными. Отсутствие эффективных механизмов досудебного и несудебного разрешения споров существенно усугубляет проблему чрезмерной загруженности судов. Исторический опыт проведения судебной реформы 1864 года наглядно демонстрирует значение для общества становления независимого суда, его роль в процессе создания гражданского общества. Тем самым подчеркивается значение современной судебной реформы, которая до конца еще не завершена.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный конституционный закон от 31.12.1996 N 1-ФКЗ (ред. от 16.04.2022). О судебной системе Российской Федерации (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2023) // Справочная правовая система Консультант Плюс. Версия Проф.
2. Полное собрание законов Российской империи (ПСЗ). – Собрания 1–3.
3. Государственный архив Пензенской области. Ф. 42. Оп. 5. Д. 202. Л. 50–51.
4. Государственный архив Пензенской области. Ф. 42. Оп. 9. Д. 13. Л. 2–11.
5. Государственный архив Пензенской области. Ф. 42. Оп. 9. Д. 48. Л. 2–4.
6. Государственный архив Ульяновской области. Ф. 78, оп. 9, д. 2.
7. Арсентьев Н.М. История Мордовии: от эпохи великих реформ до великой российской революции / Н.М. Арсентьев, В.А. Юрченков. – Саранск: изд-во Мордов. ун-та, 2005. – 412 с.
8. Берч Л.А. История Симбирско-Ульяновского суда (XVII век – настоящее время) в 2-х частях. Часть первая. Суд в Симбирской губернии до 1917 года / Л.А. Берч, Р.Р. Мухамедов, Г.В. Романова, И.А. Чуканов. – Ульяновск: «Типография Облuchинского», 2013. – 389 с.

---

© Ванькина Елена Александровна (malkovaea@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



# РУССКАЯ ВОЕННАЯ ЭМИГРАЦИЯ ПЕРВОЙ ВОЛНЫ НА ПРИМЕРЕ ОФИЦЕРОВ 199-ГО ПЕХОТНОГО КРОНШТАДТСКОГО ПОЛКА ЧАСТЬ 1. КОМАНДИРЫ

**Терентьев Вячеслав Олегович**

Кандидат исторических наук, доцент,  
Государственный университет морского и речного  
флота имени адмирала С.О. Макарова, Санкт-Петербург  
terehv@mail.ru

## RUSSIAN MILITARY EMIGRATION OF THE FIRST WAVE ON THE EXAMPLE OF OFFICERS OF THE 199TH INFANTRY KRONSTADT REGIMENT. PART 1. COMMANDERS OF A REGIMENT

**V. Terentev**

*Summary:* The phenomenon of refugees and forced migrants is actual for any historical epoch. The Russian emigration of the twentieth century turned out to be one of the greatest in human history. Its first wave, the emigration of 1917 – 1920-s, formed a significant part of the process. The Civil war divided Russia into two hostile parties and caused a large military emigration. Not all of them confronted the Soviets ideologically and (or) in the battlefields; there were people among them who found themselves abroad under various circumstances and stayed there. The article analyzes the reasons and motives of the Russian 'white' emigration on the example of the emigrant officers of the 199th Infantry Kronstadt Regiment, a typical infantry unit of the Great war. A systematization of the officer personnel is given basing on their attitude towards the military profession, the army, the Motherland, the Revolution and the Soviet rule. The first group consisted of aged distinguished officers with mostly commanding functions; the second included young, ambitious, emotional and vigorous 'field leaders'. The third group was formed with nationalists, confronting the idea of a united and indivisible Russia. The two last categories were the wartime officers promoted from the non-commissioned officers and from the literate lower sections of the society. From 25 to 30 from 265 officers of the 199th Kronstadt Infantry Regiment, who had participated in the World War I, emigrated after the Revolution. The article analyzes the cases of all the emigrant commanders of the Regiment that survived by the end of the Civil war; the two battalion commanders, the two of nine company commanders and the three junior officers who also emigrated.

*Keywords:* Great War, Civil war in Russia, 199th Infantry Regiment, Kronstadt Regiment, emigration, officers.

*Аннотация:* Феномен беженцев и вынужденных переселенцев был актуален для всех исторических эпох. Одной из крупнейших эмиграций в истории человечества стала российская XX-го века. Значительную ее часть составляла первая волна 1917-1920-х гг. Гражданская война, разделившая Россию на два враждующих лагеря, породила множество эмигрантов в погонах. Не все они были идейными или сражались против Советской власти, среди них были люди, в силу различных обстоятельств оказавшиеся за рубежом, да так и оставшиеся здесь. В статье, на примере офицеров-эмигрантов типичной пехотной части периода Великой войны – 199-го пехотного Кронштадтского полка, проанализированы причины и мотивы эмиграции. В первой части статьи выборка представлена всеми выжившими к концу Гражданской войны командирами полка, во второй – двумя батальонными командирами, двумя ротными и тремя младшими офицерами.

*Ключевые слова:* Первая мировая война, Революция, Гражданская война, 199-й полк, Кронштадский полк, эмиграция, офицеры.

### Введение

**В** историографии эмиграции наиболее ярко и рельефно представлены гвардейские, придворные чины, генералитет и казачество. Мотивы и причины

простых пехотных офицеров, представлявших большинство военной эмиграции из России после Революции и гражданской войны, историки зачастую обходят стороной, и описывают весьма обобщенно и тенденциозно, не делая предметом специальных исследований. Нередко, исследуя знаменитых деятелей военной эмиграции, вни-

мание уделяется новым фактам, подробностям их биографии, в то время как множество историй, мотиваций, побуждений, душевных переживаний рядовых эмигрантов еще ждут своих исследователей.

Биографии офицерского состава 199-го пехотного Кронштадтского полка позволяют взглянуть на историю эмиграции через призму личностных событий, составить представление о ее мотивах и причинах, нередко случайных или сиюминутных. Полк являет собой типичный пример стандартной пехотной части времен кануна и периода Первой мировой войны. Он взят в качестве примера не случайно – боевой путь полка достаточно обычен, чем и интересен. В 1914 г. он сражался в северо-западной Польше, активно участвуя в маневренной войне. В 1915 г., после позиционных боев под Варшавой, полк вынес на себе все тяготы Великого отступления. В 1916 г. он провел в позиционной войне Западного фронта, в резерве Северного, участвовал в охране побережья Прибалтики, а затем бил врага в ходе Брусилковского прорыва. В 1917 г. кронштадтцы оказались достаточно устойчивы к революционному разложению армии и даже приняли участие в июньском наступлении Керенского и последующих оборонительных боях. После Октябрьской революции полк, большей частью состоящий из жителей северной России, выступил против украинизации армии. Однако он не стал так же и революционной красновардейской частью. Полк был окончательно расформирован и распущен в марте 1918 г. [11].

В первой части статьи рассматриваются эмигранты – командиры 199-го пехотного Кронштадтского полка. Во второй части будут представлены офицеры-эмигранты полка разных чинов, что позволит сделать выборку репрезентативной.

### Материалы и методы

2.1. Источниками для анализа послужили документы Российского государственного военно-исторического архива РФ, Российского государственного исторического архива, Государственного архива Российской Федерации, сборники Высочайших приказов о чинах военных, приказов по армии и флоту, а также материалы периодической печати. Важное место занимают современные исследования по истории эмиграции и Белого движения.

2.2. Методологической основой работы послужили биографический и просопографический методы исследования, методы объективности, системности и диалектической взаимосвязи явлений.

Обоснованность и достоверность исследования базируется на основе анализа большого количества архивных материалов и литературных источников и обеспечивается научной методологией, комплексным характером исследования, системным подходом и подтверждается

строгой логикой выводов в соответствии с поставленными целями и задачами.

Результаты исследования могут быть использованы в образовательном процессе, генеалогических изысканиях, а также как справочно-аналитический материал.

199-й полк дислоцировался в Кронштадте, что внесло некоторые особенности в укомплектованность и морально-психологическое состояние как офицерского, так и рядового состава. С одной стороны – близость столицы, императора, штабов, столичных соблазнов, с другой – обособленность города, противостояние с гвардейскими и морскими офицерами и даже матросами, остаточный принцип комплектования [14]. Это позволяет в определенной степени выделить его из череды провинциально дислоцированных частей.

Командный состав частей и соединений Русской императорской армии достаточно хорошо исследован, и с этой точки зрения 199-й полк не является исключением [10; 11; 12; 13]. Поэтому целесообразно остановиться, прежде всего, на тех фактах, которые связывают военную деятельность его командиров с эмиграцией.

Все командиры полка, кроме погибшего в начале Великой войны полковника А.Г. Христиани и в годы Гражданской войны полковника Н.Н. Дорошевича, стали яркими представителями эмиграции, хотя у каждого были свои мотивы [9]. 199-й пехотный Кронштадтский полк оказался в числе немногих армейских полков Русской армии, которые на протяжении почти всей войны возглавлялись лучшими специалистами Николаевской Академии Генерального штаба [11].

Командир полка с 30 ноября 1914 г. по 16 февраля 1916 г., участник Русско-японской войны, полковник **Лев Аполлонович Радус-Зенкович** происходил из мелких литовских дворян Ковенской губернии. После поражения русской армии в Мазурском сражении, начальник штаба 27-й пехотной дивизии, полковник Генерального штаба Л.А. Радус-Зенкович был переведен на командование 199-м полком. Лев Аполлонович вынес на себе бремя командования полком на всем протяжении позиционных боев под Варшавой и Великого отступления 1915 г.

16 февраля 1916 г. Л.А. Радус-Зенкович был назначен начальником штаба 10-й Сибирской стрелковой дивизии на Румынском фронте. Вскоре, он стал генерал-майором, был назначен генерал-квартирмейстером, а затем начальником штаба 6-й армии Румынского фронта. Вместе с командующим армией поддержал Временное правительство, и подписал резолюцию, объявлявшую Корнилова изменником и требовавшую предания его суду. В декабре 1917 г., когда войска Центральной рады при поддержке румынского командования захватили

Болград и установили контроль над штабом армии он ушел в отставку и уехал в Москву. Здесь, с июля 1918 г. по октябрь 1920 г. он добровольно служил в РККА, состоял помощником военрука Московского района Западного участка отрядов завесы генерал-лейтенанта В.Н. Егорьева, а в 1919–1920 гг. работал в составе Военно-Исторической комиссии. За время работы в комиссии издал несколько военно-исторических трудов, напечатанных в Военно-историческом сборнике. По приглашению министра охраны края Литвы К. Жукаса и при содействии литовского посланника Балтрушайтиса в декабре 1920 г. выехал семьей из Советской России в Литву и 14 февраля 1921 г. поступил на службу в Литовскую армию, где занимался военно-теоретической деятельностью. С 1922 по 1928 гг. Лев Аполлонович был основателем, начальником и преподавателем Высших Офицерских курсов Литовской армии, несколько месяцев был начальником Генштаба Литвы, а с 1 марта 1924 г. постоянным членом Госсовета Обороны. 9 февраля 1928 г. был уволен в запас. Выйдя в отставку, купил имение Чючялай в Клайпедском крае, где с 1939 по 1944 г. проживал под немецкой оккупацией. После освобождения Советской армией предпринял неудачную попытку эмигрировать на запад, вернулся в Каунас и до кончины 12 апреля 1946 г. скрывался.

Лев Аполлонович Радус-Зенкович был военным профессионалом, обладал могучей организационной энергией при достаточно лояльном политическом мышлении. Его в первую очередь интересовало военное дело, которое было всей его страстью. Он стал типичным представителем национальной эмиграции [10; 11].

Следующий командир полка – полковник Генерального штаба **Павел Федорович Рябиков** – видный теоретик и один из руководителей разведки и контрразведки Русской императорской, Красной, Белой армий и эмигрантских организаций. Он командовал 199-м пехотным Кронштадтским полком с 16 января 1916 по 22 января 1917 гг. По окончании Академии Генерального штаба он вступил на поприще разведки и контрразведки, и во время русско-японской войны служил при управлении генерал-квартирмейстера 2-й Маньчжурской армии. В 1909 г. подполковник Рябиков находится в длительной командировке в Германии для изучения немецкого языка и традиций германской армии. Для этого он был прикомандирован к немецкому пехотному полку. С началом Великой войны полковник П.Ф. Рябиков служил в разведывательном отделении штаба 2-й армии, а с 19 сентября 1915 г. стал начальником разведки Северного фронта. 16 февраля 1916 г. он был назначен командиром 199-го пехотного Кронштадтского полка, охраняющего побережье от возможных немецких десантов. В этот период Рябиковым было подготовлено и проведено несколько разведывательных операций в Курляндии. Одновременно под его руководством велась успешная контрразведывательная работа в Прибалтике. В мае

1916 г. полк был передислоцирован в состав 8-й армии Юго-Западного фронта, где с июня 1916 г. активно участвовал в Брусиловском прорыве. Боевая работа полка была бы менее успешной, если бы не умение вести разведку и контрразведку его командира. Поздней осенью 1916 г. стараниями Павла Федоровича с помощью агентурных средств и саперных подразделений через позиции полка был налажен проход партизанских отрядов и разведывательных партий в тактический и оперативный тыл врага. Подготовленные им агентурные связи использовались в дальнейшем для переправки на русскую сторону славян-перебежчиков из австро-венгерской армии. В ходе контрразведывательной работы Рябикову напрямую пришлось столкнуться с подрывной деятельностью «украинских сечевых стрельцов» в тылу 5-го Сибирского корпуса. В ходе операции, разработанной Павлом Федоровичем, шпионская группа была разгромлена жандармами и местным ополчением.

22 января 1917 г. Павел Федорович вернулся в Николаевскую Академию Генерального штаба, а после Февральской революции назначен помощником 2-го обер-квартирмейстера (по разведке) Главного управления Генерального штаба с присвоением генерал-майора. Накануне Октябрьской революции возглавил разведку России, став 2-м обер-квартирмейстером ГУГШ с оставлением штатным преподавателем академии. Как и Л.А. Радус-Зенкович, П.Ф. Рябиков на первых порах активно сотрудничал с советской властью, продолжал руководить разведкой. Учитывая сложившуюся политическую обстановку, в декабре 1917 г. под руководством Рябикова была разработана «Программа по изучению иностранных государств», согласно которой организации и ведению разведки подлежали не только бывшие противники России по Первой мировой войне, но также страны Антанты и даже нейтралы. Был подготовлен проект реорганизации разведывательной службы. Павел Федорович всеми силами старался сохранить старые кадры военных агентов за рубежом, предлагая им сотрудничать с большевиками. Получив отказы, советская власть предлагала их отозвать и заменить надежными партийцами. Но руководству разведки и контрразведки удалось отправить за рубеж старых опытных сотрудников разведки Генерального штаба. В марте 1918 г., будучи одновременно преподавателем Академии Генерального штаба, Рябиков был эвакуирован в Екатеринбург, а 1 мая 1918 г. отчислен от должности генерал-квартирмейстера Генерального штаба. После оставления большевиками Екатеринбурга 25 июля 1918 г. в составе Академии Генерального штаба перешел на сторону Белого движения и впоследствии служил в армии А.В. Колчака профессором Академии, начальником разведки, начальником штаба. В марте 1920 г. был откомандирован в Японию, а затем – в Китай в качестве представителя главнокомандующего вооруженными силами Российской Восточной окраины атамана Г.М. Семенова. Так начался его эмигрантский период. Позже он переехал во Францию как частное лицо.

По приглашению военного министерства с 1927 г. жил в Чехословакии, помогал молодому государству в организации военной разведки. В основе его практических разработок лежала не Россия, а страны Центральной и Восточной Европы, граничившие с Чехословакией. Преподавал в Русском народном университете в Праге «Службу Генерального штаба». От сотрудничества с европейскими спецслужбами против Советского Союза отказался. Через 6-й отдел РОВС он неоднократно общался с активным агентом Иностранного отдела ОГПУ Н.С. Ирмановым-Лозинским, внедренным в руководство РОВС. Умер П.Ф. Рябиков в 1932 г. в Праге. Научное наследие генерал-майора Генерального штаба П.Ф. Рябикова, переданное в СССР Чехословакией после Второй мировой войны составляет 250 работ. Многие документы являются уникальными источниками по истории Первой мировой и Гражданской войны. П.Ф. Рябиков – профессионал, патриот, интеллигент, который всю свою жизнь положил на алтарь служения Отечеству. Будучи высококвалифицированным специалистом разведки, он прекрасно понимал интересы западных держав в ослаблении России, и всеми силами старался противостоять этому. Для него понятие России как Родины было превыше борьбы Белых и Красных [11; 12].

1917 год стал годом развала Императорской армии, породив в военной среде целую гамму причин последующей Гражданской войны и эмиграции. В этом году сменилось 8 командиров полка. После полковника Рябикова на полк был назначен полковник З.З. Кольчицкий, убывший уже через неделю назад в свой 198-й полк [Л.3-4].

С 4 февраля по 7 мая 1917 г. полк возглавлял георгиевский кавалер, полковник **Константин Григорьевич Диденко**. Уроженец Санкт-Петербурга, он более 20 лет военной службы прослужил в 148-м пехотном Каспийском полку. Активный участник Китайского похода 1900-1901 г., русско-японской войны 1904-1905 г., с началом Великой войны он был назначен командиром батальона 296-го пехотного Грязовецкого полка, формировавшегося из кадра 148-го [8 1914, 21 октября]. За отличие в делах на фронте он в 1915 г. был произведен в подполковники, а в следующем году – в полковники [8 1915, 19 августа; 1916, 10 марта]. Дважды был ранен, кроме ряда орденов награждался Анненским и Георгиевским оружием [8 1915, 2 июля; 1916 17 октября]. В феврале 1917 г. он был поставлен во главе 199-го пехотного Кронштадтского полка. Полковник К.Д. Диденко до 8 мая 1917 г., когда он был смещен полковником Н.Н. Дорошевичем, проявить себя на ратном поприще не успел, поскольку полк находился в обороне на пассивном участке фронта. Зато в это время полк, как и все части Русской армии, подвергся революционным изменениям. По частям и соединениям ездили депутатские делегации, комиссии, агитаторы. В марте кронштадтцы присягали Временному правительству, были созданы соединенный полковой,

ротные и командные комитеты [7 Л.1-4]. После убийства из полка К.Д. Диденко находился в резерве чинов при штабе Киевского военного округа [8 1917, 7 мая]. Вскоре он уехал в отпуск и во время Гражданской войны жил в Петрограде. О его участии в вооруженной борьбе ничего не известно. В 1920-е годы Диденко получил от бывшего командира 148-го Каспийского полка Н.А. Солодягина знамя, бережно им хранимое, и нелегально ушел в Финляндию, а затем – во Францию [15 С.263]. В эмиграции жил в Париже, умер в январе 1929 г. и был похоронен на кладбище в Сент-Женевьев-де-Буа [16 Т.2. С.367]. Эмиграция русского офицерства, оставшегося после Гражданской войны в Советской России, в 1920-е годы связана с целым набором причин: это и начало политических репрессий, и плохое материальное состояние, и разочарование в советских идеях. В среде бывших офицеров РИА, служащих и работающих в СССР, существовала надежда на противостояние передовых капиталистических стран большевикам, и победу Белого движения в открытой или подпольной борьбе. Поэтому некоторые из них, продолжая свою деятельность в Красной армии или в советских учреждениях, состояли в антисоветских кружках, группах, организациях, активно сотрудничая с иностранными разведками и русской эмиграцией. Это было довольно опасным делом, в связи с чем они легально и нелегально покидали страну.

Предпоследним командиром кронштадцев с 10 октября по 26 ноября 1917 г. стал знаменитый гвардеец, Георгиевский кавалер и непримиримый борец с большевизмом полковник **Владимир Константинович Витковский**. Его биография более известна исследователям Гражданской войны, нежели Первой мировой. Уроженец Пскова, сын генерал-майора, выпускник Московского кадетского корпуса и Павловского военного училища, он 12 лет служил в лейб-гвардии Кексгольмском полку. В годы войны командовал ротой, затем батальоном. Проявил неординарную личную храбрость. После излечения в госпитале, в условиях хаоса и развала фронта, в октябре 1917 г. был направлен командовать 199-м полком. В том, что полк не дезертировал и не разбежался есть определенная заслуга полковника В.К. Витковского. Он пытался внедрить в армейской среде довольно дружественные, доверительные отношения между офицерами и солдатами, опираясь на гвардейский опыт. Однако, захваченная митинговщиной, анархией и вседозволенностью, низкообразованная и распропагандированная солдатская масса готова была поддерживать нового командира только по вопросам снабжения, расквартирования и демобилизации. Любые попытки поддержания боеспособности и элементарного порядка наткнулись на явное или пассивное противодействие.

26 ноября 1917 г. по приказанию корпусного военно-революционного комитета в полках были проведены выборы командиров. В результате давления ВРК соседних полков, дивизии и корпуса, Витковского отстранили

от командования. Вместо него был избран «сочувствующий» большевикам полковник Е.Ф. Гуца из соседнего 198-го полка [5 Л.115-120]. Далее началась знаменитая биография полковника В.К. Витковского как активного борца с большевизмом и Революцией. Она достаточно хорошо известна. Один из первых дроздовцев, с июня 1918 г. он возглавил полк, с ноября – бригаду, с февраля 1919 г. – дивизию, с августа 1920 г. – корпус, с октября – армию. Генерал-лейтенант.

1 ноября 1920 г. Витковский эвакуировался из Крыма в Константинополь. С первых же дней эвакуации – начальник пехотной дивизии и заместитель генерала А.П. Кутепова в Галлиполи, а с мая 1921 г. командир корпуса Русской армии в Болгарии. В 1923 г. отряд Витковского сыграл важную роль в подавлении сентябрьского коммунистического восстания, хотя сам генерал-лейтенант об этом умалчивает [2 С.3,115-135]. С 1926 во Франции, руководитель целого ряда эмигрантских организаций. В 1937 г. он возглавил 1-й (французский) отдел РОВС, т.е. русскую военную эмиграцию во Франции. Отказался мобилизовать РОВС на помощь Франции в 1940 г., мотивируя тем, что «русская кровь может быть пролита только за русское дело» [4]. После полной оккупации Фран-

ции, несговорчивый и неудобный В.К. Витковский, был смещен генерал-лейтенантом Н.Н. Головиным, пошедшим на сближение с гитлеровцами. Тем не менее, сам Витковский в 1941-1942 гг. в своих воззваниях к белоэмигрантам считал войну нацистской Германии с Советским Союзом продолжением борьбы с большевиками, а также содействовал отправке чинов РОВС из Франции на Восточный фронт и в состав Русского Охранного корпуса [1 С.103-104; 3 Л.26]. В 1945 г. Витковский переехал в США, где возглавлял эмигрантские организации, писал мемуары и публикации. Умер в 1978 г. в Сан-Франциско.

#### 4. Заключение

Выборка первой части представлена четырьмя командирами полка. Из них генерал-майор П.Ф. Рябиков и полковник К.Г. Диденко, являются, прежде всего, профессионалами, представителями русской военной аристократии. Ознакомление с реалиями советской власти привело их в противоположный лагерь, и, как следствие, к эмиграции. Генерал пехоты Л.А. Радус-Зенкович – яркий представитель национальной эмиграции. Примером идейной непримиримости и лидерства является генерал-лейтенант В.К. Витковский.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Александров Е.А. Русские в Северной Америке. Биографический словарь. СПб.: СПбГУ, 2005.
2. Витковский В.К. Пребывание Русской армии в Болгарии и коммунистическое движение в 1922-1923 годах // Русская армия в изгнании. (под ред. С.В. Волкова). М.: Центрполиграф, 2003.
3. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). ГАРФ. Ф.6461. Оп.2. Д.18.
4. Из речи редактора «Часовой» на юбилейных собраниях в Брюсселе, Париже и Белграде // Часовой. 1939. № 232-233. 1 апреля.
5. Российский Государственный военно-исторический архив (РГВИА). Ф.2067. Оп. 1. Д.3872
6. РГВИА. Ф.2813. Оп.1. Д.73.
7. РГВИА. Ф.2813. Оп.1. Д.74.
8. Сборник Высочайших приказов Его Императорского Величества о чинах военных.
9. Терентьев В.О. Из военной биографии командира 199-го пехотного Кронштадтского полка Христиани Александра Григорьевича // Актуальные вопросы археологии, этнографии, истории (к 100-летию со дня рождения В.Ф. Каховского и 60-летию Чувашской археологической экспедиции) сборник статей Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары, 2017. С.153-156. DOI: 10.21661/r-115624
10. Терентьев В.О. Командир 199-го пехотного Кронштадтского полка полковник генерального штаба Радус-Зенкович Лев Аполлонович // Первая мировая война и становление Версальско-Вашингтонской системы международных отношений: материалы международной научно-практической конференции к 100-летию Великой войны 1914–1918 гг., Витебск, 18–20 октября 2018 г. Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2018. С.47-51.
11. Терентьев В.О. Командиры 199-го пехотного Кронштадтского полка – выпускники Николаевской академии Генерального штаба // Николаевская академия Генерального штаба (1832-1918). Сб. СПб.: Дмитрий Буланин, 2018. С.207-217.
12. Терентьев В.О. Судьба генерал-майора Павла Федоровича Рябикова и его вклад в осмысление Первой мировой войны // Русское Зарубежье. XX век. Мировые войны: Слепухинские чтения – 2018: труды Международной научной конференции СПб.: Фонд Слепухина: Ладога, 2020. С.79-93.
13. Терентьев В.О. Судьбы офицеров русской императорской армии. Георгиевский кавалер полковник Леонтьев Сергей Михайлович // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук: Международный электронный научный журнал. М.: Изд-во «Перо»; Вольск: Тип. ВВИМО, 2020. № 1(72). С.125-130.
14. Терентьев В.О. 1-й Кронштадтский крепостной батальон в первой русской революции // Вестник Гуманитарного факультета СПбГУ им. проф. М.А. Бонч-Бруевича. СПб.: СПбГУТ, 2017. С.221-227.
15. Тинченко Я.Ю. Голгофа русского офицерства в СССР. 1930-1931 годы. М., 2000.
16. Чуваков Я.Ю. Незабываемые могилы. В 6-ти т. М., 1999.

© Терентьев Вячеслав Олегович (terehv@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# РУССКАЯ ВОЕННАЯ ЭМИГРАЦИЯ ПЕРВОЙ ВОЛНЫ НА ПРИМЕРЕ ОФИЦЕРОВ 199-ГО ПЕХОТНОГО КРОНШТАДТСКОГО ПОЛКА ЧАСТЬ 2. ОФИЦЕРЫ

**Терентьев Вячеслав Олегович**

Кандидат исторических наук, доцент,  
Государственный университет морского и речного  
флота имени адмирала С.О. Макарова, Санкт-Петербург  
terehv@mail.ru

## RUSSIAN MILITARY EMIGRATION OF THE FIRST WAVE ON THE EXAMPLE OF OFFICERS OF THE 199TH INFANTRY KRONSTADT REGIMENT. PART 2. OFFICERS

**V. Terentev**

*Summary:* The phenomenon of refugees and forced migrants is actual for any historical epoch. The Russian emigration of the twentieth century turned out to be one of the greatest in human history. Its first wave, the emigration of 1917 – 1920-s, formed a significant part of the process. The Civil war divided Russia into two hostile parties and caused a large military emigration. Not all of them confronted the Soviets ideologically and (or) in the battlefields; there were people among them who found themselves abroad under various circumstances and stayed there. The article analyzes the reasons and motives of the Russian 'white' emigration on the example of the emigrant officers of the 199th Infantry Kronstadt Regiment, a typical infantry unit of the Great war. A systematization of the officer personnel is given basing on their attitude towards the military profession, the army, the Motherland, the Revolution and the Soviet rule. The first group consisted of aged distinguished officers with mostly commanding functions; the second included young, ambitious, emotional and vigorous 'field leaders'. The third group was formed with nationalists, confronting the idea of a united and indivisible Russia. The two last categories were the wartime officers promoted from the non-commissioned officers and from the literate lower sections of the society. From 25 to 30 from 265 officers of the 199th Kronstadt Infantry Regiment, who had participated in the World War I, emigrated after the Revolution. The article analyzes the cases of all the emigrant commanders of the Regiment that survived by the end of the Civil war; the two battalion commanders, the two of nine company commanders and the three junior officers who also emigrated.

*Keywords:* Great War, Civil war in Russia, 199th Infantry Regiment, Kronstadt Regiment, emigration, officers.

*Аннотация:* Феномен беженцев и вынужденных переселенцев был актуален для всех исторических эпох. Одной из крупнейших эмиграций в истории человечества стала российская XX-го века. Значительную ее часть составляла первая волна 1917-1920-х гг. Гражданская война, разделившая Россию на два враждующих лагеря, породила множество эмигрантов в погонах. Не все они были идейными или сражались против Советской власти, среди них были люди, в силу различных обстоятельств оказавшиеся за рубежом, да так и оставшиеся здесь. В статье, на примере офицеров-эмигрантов типичной пехотной части периода Великой войны – 199-го пехотного Кронштадтского полка, проанализированы причины и мотивы эмиграции. Систематизированы типы офицеров по их отношению к военной профессии, армии, Родине, Революции, Советской власти. Это, во-первых, старые, заслуженные офицеры, с преобладающей управляющей ролью, во-вторых, молодые, амбициозные, эмоциональные, энергичные «полевые лидеры», в-третьих, националисты, противостоящие «единой и неделимой России», а еще две категории составили офицеры военного времени из опытных унтеров и грамотных представителей низших слоев общества. Из 265 офицеров, прошедших в войну через 199-й пехотный Кронштадтский полк, эмигрантами стали от 25 до 30 человек. В первой части статьи выборка представлена всеми выжившими к концу Гражданской войны командирами полка, во второй – двумя батальонными командирами, двумя ротными и тремя младшими офицерами.

*Ключевые слова:* Первая мировая война, Революция, Гражданская война, 199-й полк, Кронштадтский полк, эмиграция, офицеры.

**К**ак упоминалось в первой части статьи биографии офицерского состава 199-го пехотного Кронштадтского полка позволяют взглянуть на историю эмиграции через призму личностных событий, составить представление о ее мотивах и причинах, нередко слу-

чайных или сиюминутных. Источниками статьи послужили документы Российского государственного военно-исторического архива РФ, Государственного архива Российской Федерации, сборники Высочайших приказов о чинах военных, приказов по армии и флоту, а также

материалы периодической печати. Важное место занимают современные исследования по истории эмиграции и Белого движения. Методологической основой работы послужили биографический и просопографический методы исследования, методы объективности, системности и диалектической взаимосвязи явлений.

199-й полк дислоцировался в Кронштадте, что внесло некоторые особенности в укомплектованность и морально-психологическое состояние как офицерского, так и рядового состава. С одной стороны – близость столицы, императора, штабов, столичных соблазнов, с другой – обособленность города, противостояние с гвардейскими и морскими офицерами и даже матросами, остаточный принцип комплектования [32]. Это позволяет в определенной степени выделить его из череды провинциально дислоцированных частей.

Офицеров полка условно можно разделить на 5 основных категорий, каждая из которых по-своему отнеслась к Революции и последующей эмиграции. Первая – старые заслуженные офицеры бывших 1-го крепостного Кронштадтского и 199-го резервного Свирского полков, из которых в 1910 был сформирован 199-й пехотный Кронштадтский полк. Многие из них в силу возраста не приняли участия в Гражданской войне, или служили на хозяйственных и административных должностях в Белых или Красных армиях, в силу чего остались в Советской России. Противоположностью им были молодые, амбициозные офицеры, выпущенные в полк с 1900 по 1914 годы. Сюда же можно отнести небольшую прослойку офицерских детей, студентов, разночинцев. Большинство из них или погибли на германском фронте, или сделали молниеносные карьеры, которые в мирное время были доступны лишь по протектированию или гвардейцам. Разумеется, Революция была воспринята ими как абсолютное зло, подрывающее кроме общественного еще и личное благополучие. Идейные белогвардейцы они сражались до последнего вздоха, а после поражения составили наиболее активную часть эмиграции. Третья категория – это офицеры военного времени из унтеров и солдат. Здесь можно говорить о разделении интересов и сильном влиянии пропаганды. Те, кто долгие годы шел к офицерским погонам «чтобы выбиться в люди», зажиточные крестьяне и мещане, возненавидели советскую власть и, сражаясь с ней, также оказались в эмиграции, где не смогли найти свое место и влачили жалкое существование. Те же, кто стал офицером из-за технической грамотности или за лидерские способности, в большей степени бывшие рабочие, мастеровые, ремесленники, батраки, приняли Революцию и впоследствии стали костяком Красной армии. Четвертой категорией, качественно отличающейся от предыдущей, были люди разных сословий, направленные в училища военного времени с гражданского поприща. Среди них

довольно крупной составляющей в силу расширенной грамотности были служители культа и их дети. Не представляющие войны, армейской специфики службы, не готовые к тяготам и лишениям, в большинстве своем они составили ту серую офицерскую прослойку, так и не проявившую себя ни на полях сражений, ни в мирной жизни. Многие, оставшись в Советской России, безропотно сгинули в годы репрессий только из-за своего «золотопогонного» прошлого. Пятую категорию составляют офицеры национальных окраин Российской империи. Большинство из них были не «красные» и «белые», а рассматривали Революцию, как повод к национальной свободе и этнической государственности. Они без угрызений совести переходили из одного лагеря в другой, опираясь на сиюминутного победителя или националистическое противостояние титульной нации. Многие из них по окончании Гражданской войны или оказались на территории самостоятельного этнического государства, или уехали из России в качестве национальных эмигрантов. Учитывая личную энергичность и сравнительную малочисленность населения новообразовавшихся государств, они быстро становились заметными военными или политическими деятелями.

Командный состав частей и соединений Русской императорской армии достаточно хорошо исследован, и с этой точки зрения 199-й полк не является исключением [28; 29; 30; 31]. Им посвящена также первая часть статьи. Биографии и побуждения эмигрантов, представлявших иные слои офицерского корпуса – командиров подразделений и младших офицеров – известны гораздо хуже. Однако и из имеющегося небольшого объема биографических сведений нередко проступают причины и мотивации их участия в Белом движении и последующей эмиграции. Для выявления опорных векторных биографических точек служат документы о прохождении службы, списки подразделений, упоминание в Журнале боевых действий, послужные списки, списки потерь, разноплановые базы данных. Как уже говорилось, справочники, базы, сборники документов эмиграции дают значительный объем информации только на знаменитых деятелей, большинство же простых офицеров, вынужденных покинуть Родину, все еще малоизвестны или неизвестны вообще.

Из девяти батальонных командиров 199-го Кронштадтского полка эмигрантами являются двое – георгиевские кавалеры полковник С.М. Леонтьев и подполковник Геде. В ходе войны оба стали командирами других полков – первый, будучи полковником к началу войны, возглавлял разные полки с января 1915 г., а второй начал войну подпоручиком, после Брусиловского прорыва стал командиром батальона кронштадтцев, а в августе 1918 г. – командиром запасного полка.

**Сергей Михайлович Леонтьев** родился в семье бедного чиновника Симбирской губернии. Долгое время служил в запасных и резервных частях, дислоцированных в Симбирске, Царицыне, Саратове. Уже в 1903 г. подполковник С.М. Леонтьев при развертывании 226-го резервного батальона в полк был назначен исполнять должность командира батальона. В этом качестве он принимал участие в подавлении революционных волнений в полку в 1905 г. Сергей Михайлович был хорошо знаком с начальником штаба 57-й резервной бригады полковником А.И. Деникиным, что послужило главной причиной его участия в Белом движении. В 1910 г. подполковник Леонтьев активно участвовал в формировании 197-го Лесного полка в Гельсингфорсе. На следующий год он был переведен на должность командира 1-го батальона (он же исполняющий должность командира полка в отсутствие одного) 199-го пехотного Кронштадтского полка с производством в полковники. С началом боевых действий полковник Леонтьев 1 ноября 1914 г. был срочно назначен командиром 313-го пехотного Балашовского полка вместо тяжело раненого полковника А.Э. Александера. 8 января 1915 г. он был назначен командиром 268-го пехотного Пошехонского полка. С 26 июля 1915 г. направлен формировать 436-й Новоладожский полк, а затем – командовать 437-м Сестрорецким полком. За полтора года войны С.М. Леонтьев был трижды ранен, дважды контужен и отравлен газами. С апреля по сентябрь 1916 г. состоял в резерве Петроградского военного округа и проходил лечение на своей петроградской квартире, после чего 58-летний полковник был направлен помощником начальника запасной бригады в Рязань.

Уже после Октябрьской Революции за подвиг, совершенный в бытность командования 268-м пехотным Пошехонским полком, Леонтьев был награжден Георгиевским оружием. Однако революцию он не принял – на его глазах в подмосковной запасной бригаде творились анархия и бесчинства. В 1918 г. он направился с семьей на юг, к Деникину, и вскоре был прикомандирован к отряду генерал-квартирмейстера штаба Главнокомандующего ВСЮР. Здесь полковник Леонтьев ведал подготовкой запасных частей. После поражения Деникина и разгрома Врангеля, 26 ноября 1920 г. он с семьей эвакуировался из Крыма на углевозе «Сегед» [31]. Пароход 1 декабря 1920 г. высадил эмигрантов в Дубровнике, пассажиры переправлены в Банат, после чего многие разъехались по миру. В силу возраста и состояния здоровья С.М. Леонтьев активной деятельности в рядах эмиграции не принимал. Дата смерти и место захоронения неизвестны.

Бесстрашным героем, «идеальным офицером» в среде кронштадтцев был **Павел Максимилианович (Максимович) Геде** из немецких мещан города Рига. Всю войну

от подпоручика до подполковника он прошел в составе 199-го полка. За смелость и бесстрашие его любили солдаты. На него с восхищением и подражанием смотрели молодые офицеры. Выпускник Санкт-Петербургского юнкерского (Владимирского) училища подпоручик П.М. Геде был обаятелен и тактичен в общении. Женщины Кронштадтского гарнизона, да Санкт-Петербурга были без ума от красивого, элегантного и уверенного в себе молодого офицера. Однако женившись в 1913 г. на Елизавете Боярской, он не давал повода для ревности, полагая смыслом своей жизни служение России. С начала войны и до расформирования полка Павел Геде был награжден орденами Святой Анны трех (с 4-й по 2-ю) степеней, Святого Станислава двух (3-й и 2-й) степеней, все с мечами и бантом. Несмотря на свою храбрость и участие во всех батальях полка, он был ранен всего один раз – в августе 1915 г. у Верцена. Командование полка и дивизии не всегда одобряло дерзкие и инициативные поступки своего офицера, к тому же обожаемого нижними чинами. В тех случаях, когда другие командиры получали Георгиевские кресты и оружие, Геде представлялся к менее престижным наградам. Однако поражение РИА в 1915 г. и Великое отступление потребовали выдвижения на командные должности не удобных и безынициативных исполнителей вышестоящей воли, а энергичных, уверенных и авторитетных в солдатской среде офицеров. 27-летний поручик был назначен командиром роты, затем начальником пулеметной команды, а в ходе Брусиловского прорыва – командиром батальона. В 1917 г. П.М. Геде стал подполковником [23 13 июля]. Однако все меньше солдат, мечтавших, в основном, о мире, спокойствии, демобилизации, привлекали лихость и ответственность их командира.

Революционные вихри забросили подполковника в Сибирь, в Омск, где полковник П.П. Иванов-Ринов 7 июня 1918 г. назначил его старшим адъютантом формирующегося Степного корпуса. В конце июля П.М. Геде был командирован в Ишим, где с 6 августа возглавил 4-й Степной Сибирский кадровый полк, который комплектовался мобилизованными в армию ишимцами и ялуторовцами [24 С.84,221]. После непродолжительного обучения новобранцы кадрового полка, которых иногда насчитывалось до 7,5 тысяч человек, направлялись в действующие части Сибирской армии. Памятуя о развале армии в 1917 г. и роли запасных частей в этом, молодой комполка на этот раз не только искоренял демократические отношения и панибратство с нижними чинами, но и жестоко карал за проявления недовольства и митинговщины. Так в сентябре 1918 г. в полку начался бунт, новобранцы отправились по домам, но подполковник Геде при содействии коменданта силой восстановил порядок, расстреляв зачинщиков [13]. 24 сентября 1918 г. он был произведен в полковники, а с 30 ноября одновременно с командованием полком исполнял обязанности на-

чальника гарнизона Ишима. После гибели А.В. Колчака, полковник Геде служил помощником коменданта Читы в армии Г.М. Семенова, а затем эвакуировался с семьей в Харбин, где жил в 20-е годы в предместье Модагоу [6 С.179]. О его деятельности в составе дальневосточной эмиграции не известно, но есть косвенные основания полагать, что храбрый в прошлом офицер Русской армии оставил военное поприще, сосредоточившись на семейном благополучии.

На примере батальонных командиров полка можно наблюдать один из основных типов военной эмиграции первой волны – вынужденная эмиграция из-за участия в подготовке кадрового состава Белых армий. Оба полковника независимо от возраста служили в запасных частях, не сражались на передовых Гражданской войны, но разделяли идеи Белого движения, полагая основной причиной всех бед России Революцию и большевиков.

Интересны мотивы и причины эмиграции офицеров младшего звена – командиров рот, взводов и команд. Среди них были и те, кто не проявил себя в боевых действиях, оставаясь ротными на всем протяжении войны, и те, кто за полгода-год становились из прапорщиков капитанами, в военной карьере опережая «старых заслуженных офицеров», чего в мирное время просто не могло бы быть...

Из трех десятков представителей ротных командиров 199-го полка интересна судьба капитана **Николая Александровича Кавелина**. Сын генерал-лейтенанта, офицера свиты Его Императорского Величества, Таврического губернатора, он получил одновременно блестящее и скандальное придворное образование в Пажеском корпусе. Выпущенный в 1901 г. по 1-му разряду из камер-пажей в подпоручики Лейб-гвардии 4-й стрелковой Императорской фамилии батальон, шефом которого был сам Император, в сентябре 1908 г. он увольняется в запас гвардии по Петербургскому уезду [22 1901, 13 августа; 1908, 29 сентября]. Однако уже через два месяца по настоянию родственников восстанавливается в армии – на этот раз в провинциальном 199-м Свирском резервном полку, надзирающем за дисциплинарными частями в гарнизоне Медведь Новгородской губернии [22 1908, 11 ноября]. В августе 1910 г. при формировании 199-го пехотного Кронштадтского полка большинство солдат и офицеров Свирского полка были переведены в Кронштадт, составив добрую половину новой армейской части [22 1910, 27 августа]. Здесь Николай Кавелин тихо служил младшим офицером роты до самой войны. Он не участвовал в дружеских попойках и торжественных празднествах, не замечен среди восприемников младенцев и поручителей бракосочетавшихся, почти не отмечался взысканиями, поощрениями и наградами. Чин армейского капитана Кавелин получил за выслугу лет

накануне Первой мировой войны [22 1914, 15 марта].

В начале войны 199-й пехотный Кронштадтский полк после мобилизации убыл из Санкт-Петербурга на фронт в Польшу и в начале октября прибыл в Варшаву. Практически сразу же 10 офицеров-кронштадцев были направлены на доукомплектование разгромленного в составе 2-й армии 111-го пехотного Донского полка. Среди них был и капитан Кавелин [22 1915, 19 марта]. Здесь он получил под командование 16-ю роту, собранную из наиболее непригодных солдат разных полков [16 Л.112]. В октябрьских боях 1914 г. рота находилась в резерве командира полка. 2 ноября, у д. Лойкен (севернее Голдапа, с 1945 г. – Стрельцово), после артобстрела, при охвате немецкими войсками 33-й ландверной бригады генерала А. фон Якоби позиций 4-го батальона, пытался предотвратить бегство солдат и был захвачен в плен [15; 18 Л.49-55]. За этот бой капитан Кавелин был пожалован младшим орденом Российской империи Святого Станислава 3-й степени с мечами и бантом [22 1915, 23 марта]. Пробыв длительное время в немецком плену, Николай Кавелин был направлен немцами к полковнику П.Р. Бермонт-Авалову в Западную добровольческую армию. В марте-мае 1919 г., в лагере для интернированных Зальцведель, формировалась Пластунская бригада (позже дивизия), куда и прибыл капитан Кавелин. Летом он был назначен вместо подполковника Кочана на командование 1-м пластунским батальоном. 25 сентября батальон сменил части немецкой железной дивизии в предместном укреплении Вольгрунд у Митавы. С правого берега р. Аа его поддерживала 2-я конная батарея. Батальону была придана малая радиостанция. Командуя пластунами Кавелин принял свой второй и последний бой. 8 октября батальон в составе Железной дивизии двинулся на Ригу, и, отбросив латышей с демаркационной линии, занял мызу Ценас, где располагался штаб 5-го латвийского полка. 9 октября батальон был остановлен 5-м и 9-м полками Латгальской дивизии у Божас и Пеле к югу от озера Бабите. 10 октября, вслед за отходящим противником, пластуны заняли крепость Усть-Двинск (Рига). Бермонт-Авалов обратился к латвийскому правительству с предложением о перемирии, что позволило латышам подтянуть к Риге всю Латвийскую армию и договориться с союзниками о помощи. 15 октября офицер британской миссии в Латвии был принят в крепости капитаном Кавелиным, а через полчаса после его убийства союзная эскадра (британские крейсер, 10 эсминцев, тральщик, а также 2 французских эсминца и 2 канонерские лодки), стоящая на Усть-Двинском рейде, открыла огонь по пластунам. 1-й батальон был наполовину уничтожен. 9-й латвийский полк одновременной высадкой с барж и атакой с суши ворвался в крепость. Латыши по приказу «пленных не брать» раненых пластунов перекололи штыками. Из тысячи человек было пленено лишь 350. Остальные погибли. Латыши захватили богатые тро-

феи – пулеметы, винтовки, боеприпасы, радиостанцию, лошадей. На следующий день к берегу подошли две французские канонерские лодки, обстрелявшие остатки 1-го батальона. Латвийский полк из крепости прорвал позиции пластунов у Больдераа и начал наступление во фланг немецким войскам на Торенсберг. Контратакой полка Железной дивизии латыши были отброшены в крепость. Конфронтация с кораблями Антанты, дефицит продовольствия и боеприпасов породили в войсках Западной армии депрессию и уныние [1 С.203-205,221; 3; 8 С.153-154]. 17 октября 1-й пластунский батальон был отведен на переформирование и охрану побережья в Булли, а Кавелин отстранен от командования. Пластунов возглавил штабс-капитан А.Г. Чубаров. 11 ноября Западная армия начала отход из Риги. В декабре 1919 г. части Западной армии потерпели поражение в Курляндии и Литве, и были вывезены в Германию, где сосредоточены в лагере Альтенграбов. Так Николай Александрович Кавелин оказался вынужденным эмигрантом. До осени 1920 г. пластуны содержались в Альтенграбове, затем в ряде других лагерей для интернированных.

Так паж и гвардеец капитан Николай Кавелин волею судьбы дважды неудачно сражался против врагов России – в 1914 г. против германцев и в 1919 г. вместе с ними против латышей. Несмотря на предназначение Западной армии для борьбы с большевиками, многие ее офицеры так и не столкнулись с ними в бою, защищая «единую и неделимую Россию» в сражениях с молодыми прибалтийскими республиками, поддержанными Антантой. Т. о. эмиграция, переросшая из интернирования, стала для них вынужденной мерой. В 1921 г. капитану Кавелину было разрешено покинуть Германию, и он переселился во Францию, где вступил в Общество взаимопомощи офицеров бывших Российских армии и флота, а затем в полковое объединение Лейб-гвардии 4-й стрелкового полка. Дата смерти неизвестна, но в 1938 г. он был еще жив [14].

Судьба командира 9-й роты 199-го пехотного полка штабс-капитана **Павла Филипповича Пожидаева** весьма прозаична, как и трагична. Сын зажиточного крестьянина, в 1914 г. в 27-летнем возрасте он был призван в 218-й запасной пехотный батальон, дислоцированный в Тифлисе, где дослужился до унтер-офицера. Крепкий, скорый на расправу и к рукоприкладству, он быстро завоевал доверие офицеров запасного батальона и был направлен в 1-ю Тифлисскую школу прапорщиков. 18 сентября 1915 г. он по распределению прибыл в 199-й Кронштадтский полк, где был назначен младшим офицером 9-й роты, в составе которой служил до Октябрьской революции [22 1916, 18 марта]. В офицерской среде он не прижился, сильно выпивал, из-за чего за время службы так и не был представлен ни к одной награде, даже после героического ранения под Геленовкой в ходе Брусилов-

ского прорыва. Командиром роты поручик Пожидаев был назначен только в январе 1917 г., когда часть офицерского состава кронштадтцев была выделена на формирование нового полка. Нижние чины по-разному относились к офицерам – выходцам из солдатской среды. К Пожидаеву отношение было негативным, поскольку он не оставил своих унтерских привычек, и все проблемы в роте решал старыми привычными методами. Было предположение, что в ходе «наступления Керенского» в 1917 г. Пожидаев был ранен солдатами своей роты. Так или нет, но после лечения в 199-й полк штабс-капитан П.Ф.Пожидаев уже не вернулся [23 27 июля].

После Революции служил в разных частях ВСЮР и Русской армии до эвакуации. Был эвакуирован 14 ноября 1920 г. последним рейсом парохода «Великий князь Александр Михайлович» в Бизерту, откуда перебрался во Францию, где, не входя в эмигрантские организации, влачил жалкое существование. Женат Павел Федорович не был, снимал комнату с товарищем в предместье Виши. 20 мая 1937 г. был убит в пьяной драке с хозяином дома [36 p.5].

Из двухсот младших офицеров рот, назначаемых командирами взводов, команд, партий, большинство биографий неизвестны или спорны. Многие погибли в годы Первой мировой или Гражданской войн. Среди выходцев из 199-го полка достаточно обширно представлены командиры и начальники Красной армии. Количество эмигрантов составляет от 4 до 10 % от общего количества младших офицеров. А значит особенно интересны их чаяния, настроения и причины эмиграции.

Любопытная и необычная судьба сложилась у прапорщика **Александра Александровича Стрижака**. До войны он ходил на русских торговых пароходах, в основном в Балтийском море. Осенью 1914 г., в связи с избытком наемных моряков торгового флота, поступил вольноопределяющимся в 7-ю роту 199-го Кронштадтского полка. Интересно, что домашним адресом у него показана Петроградская женская тюрьма (Арсенальная улица, 9) [21 Л.227-228]. 24 января 1915 г. в ходе боев за Каминский плацдарм на реке Бзуре, где воевали кронштадтцы, немцами были применены отравляющие вещества. Первое их использование состоялось всего за несколько дней до этого в 30 верстах южнее Камииона – у Болимова. Из-за газов в совокупности с мощным артиллерийским огнем и штыковыми атаками превосходящих сил германцев, 199-й полк понес большие потери. Был ранен и вольноопределяющийся Стрижак. За отличие в этом бою он был произведен в прапорщики. Однако его здоровье стало катастрофически ухудшаться – сказались последствия отравления. С перевязочного пункта он был отправлен сначала в Варшаву, а затем – в Петроград, в Императорский институт экспериментальной медицины

для изучения воздействия газов в боевых условиях [26]. После этого его следы надолго теряются, по крайней мере на фронте он уже не появился. Однако, восстановленное здоровье позволило ему вернуться в прежнюю стихию – на море. Известно, что в годы Гражданской войны он ходил капитаном на транспортах ВСЮР в Черном море, в т.ч. эвакуировал войска Русской армии из Крыма в 1920 г. В 1923 г. поселился в США, где занимался малярными работами. В 1935 г. скончался в госпитале Св. Луки в Нью-Йорке [25; 35 Т.6. Кн.2. С.219-220].

Примером юношеского максимализма, бесстрашия и непреклонности является младший офицер 12-й роты 199-го полка **Антон Филиппович Боярский**. Студент, вместе с родными покинувший Волынскую губернию из-за приближения фронта в 1915 г., он поступил в 1-ю Омскую школу прапорщиков, которую закончил в мае 1916 и был направлен в 199-й пехотный Кронштадтский полк, в то время как раз прибывший на Волынь [22 9 июля]. 11 сентября прапорщик Боярский принял присягу в полку, а уже 17 сентября в ходе тяжелого боя у Каменной Гуры был ранен пулей в плечо и эвакуирован на лечение в Петроград [5]. После излечения он вернулся в полк, а в феврале 1917 г. вместе с группой офицеров-кронштадтцев отправлен на формирование новой дивизии. 24 июня в самом начале наступления Керенского командир роты 88-го сибирского стрелкового полка прапорщик А.Ф. Боярский, поднимая солдат в атаку, был вновь ранен на Тернопольском направлении. После излечения возвращаться было уже некуда – революционная стихия уже захватила фронт и оба родных полка. Молодой офицер, помня все тяготы и лишения, связанные с бегством от немецких войск в 1915 г., а также братания на фронте в 1917 г., зимой 1918 г. вступил в Офицерский полк Добровольческой армии. Почти три года прапорщик Боярский сражался под флагом Марковского офицерского полка, начиная с рядового. При развертывании полка в дивизию в 1919 г. возглавил команду, затем роту. За заслуги в боях с Красной армией стал подпоручиком, поручиком, штабс-капитаном и уже в Крыму, в Русской армии, капитаном. Уходя из Крыма, Антон сильно переживал поражение Белого движения. За свои 22 года молодой капитан 5 лет провел на фронте, причем, большую часть в окопах на передовой, был пять раз ранен, контужен, видел и победы, и поражения. После эвакуации обретался сначала в Галлиполи, затем, благодаря бывшему командиру кронштадтцев полковнику Рябикову, в Чехословакии. Из всех эмигрантских организаций состоял только в объединении «Марковского полка» [4]. Судьба после 1925 г. неизвестна. Однако по ряду косвенных признаков в РОВС, РОА или других боевых организациях не состоял, и во Второй мировой войне участия не принимал.

Еще одним студентом-офицером в 199-м пехотном полку был **Георгий Вениаминович Студенцов**. Интел-

лигент в третьем поколении, сын директора Харьковской гимназии, студент Харьковского технологического института в феврале 1916 г. стал юнкером Павловского военного училища и по его окончании был назначен командиром роты запасного полка. В сентябре 1916 г. прапорщик Г.В. Студенцов был переведен младшим офицером в 1-ю роту 199-го пехотного Кронштадтского полка на восполнение потерь, которые понесли кронштадтцы в наступательных боях Брусиловского прорыва [9 Л.26об.; 23 26 апреля]. В наступлении Керенского Студенцов участвовал уже подпоручиком [23 27 апреля]. В революционном движении он на фронте не участвовал, но честно отслужил в полку до момента его вывода в Россию на расформирование. По демобилизации вернулся в Харьков, где продолжил обучение в институте. Слабость Директории УНР и репрессивная политика советской власти привели Студенцова в ВСЮР. Взятие блестящей победоносной Добровольческой армией Харькова летом 1919 г., предполагавшее восстановление в городе дореволюционных порядков, вызвало приток добровольцев, среди которых был и Георгий Студенцов. Поступив в Добровольческую армию в чине подпоручика, в связи с ростом ее численности быстро стал поручиком, командиром роты Дроздовского полка. Принимал активное участие в боях с Красной армией, в 22 года за боевые отличия произведен в капитаны. Сражался в Дроздовской дивизии до ноября 1920 г. Был эвакуирован в Галлиполи и приписан к штабу 1-й пехотной дивизии. Мать и сестры остались в занятом Красной армией Ростове на Дону, а брат Владимир был расстрелян в декабре в Крыму. Это вызвало полное и категоричное неприятие Георгием Вениаминовичем советской власти. В эмиграции Студенцов работал на руднике в Болгарии, а в 1923 г. при поддержке полковника Рябикова уехал в Чехословакию, где продолжил обучение и стал инженером-архитектором. Состоял активным участником РОВС и целого ряда эмигрантских организаций, в 1930 г. был секретарем Галлиполийского союза, входил в состав боевой группы генерала Харжевского. Органами ОГПУ характеризовался как террорист-фанатик. В 1938-1945 гг. один из руководителей РОВС и Галлиполийского союза в Протекторате Богемия и Моравия. После освобождения Праги советскими войсками арестован НКВД и вывезен в СССР. С 1945 по 1955 находился в лагерях. В 1955 г. выпущен и вернулся к семье в Прагу. Умер в 1963 г., в Праге [10; 34 С.355-356; 35 Т.6. Кн.2. С.231]. В лице Георгия Вениаминовича Студенцова представляется офицер-интеллигент, идейный противник советской власти, фанатично сражавшийся против Красной армии.

#### Заключение

В представленной работе, разумеется, показаны не все эмигранты-офицеры 199-го полка. Из 265 офицеров, прошедших в войну через 199-й пехотный Крон-

штадтский полк, как минимум 10-15 состояли в ВСЮР и эвакуировались на кораблях из Крыма. Были эмигранты из других регионов. В целом, можно говорить об эмиграции 9-12 % офицерского состава, состоявшего в разное время в части.

Выборка представлена четырьмя командирами полка, двумя командирами батальонов, двумя командирами рот и тремя младшими офицерами. Из командиров полка генерал-майор П.Ф. Рябиков и полковник К.Г. Диденко, являются представителями первой категории. К ним же можно добавить и полковника С.М. Леонтьева, командира батальона, в ходе войны, возглавившего ряд других частей. Генерал пехоты Л.А. Радус-Зенкович – яркий

представитель национальной эмиграции. Примером идейной непримиримости и лидерства являются генерал-лейтенант В.К. Витковский и полковник П.М. Геде. К этой же категории из боевой молодежи можно отнести капитана А.Ф. Боярского и капитана Г.В. Студенцова. Примером выслужившегося унтера является штабс-капитан П.Ф. Пожидаев, а примером технически грамотного разночинца прапорщик А.А. Стрижак. Паж и гвардеец капитан Н.А. Кавелин в силу личных особенностей стал исключением из общих правил систематизации. Учитывая особенности комплектования, службы и боевой деятельности полка, произведенная выборка является репрезентативной и вполне отвечает на вопрос о причинах и мотивах военной эмиграции первой волны.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Авалов П. В борьбе с большевизмом. Воспоминания генерал-майора Кн. П. Авалова, бывшего командующего Русско-Немецкой Западной армией в Прибалтике. Гамбург, Глюкштадт: Издательство и типография И. Аугустина, 1925.
2. Александров Е.А. Русские в Северной Америке. Биографический словарь. СПб.: СПбГУ, 2005.
3. Бермонт-Авалов П.Р. Документы и воспоминания // Вопросы истории. 2003. №1,2,5,6,7.
4. Боярский Антон Филиппович // Волков С.В. База данных №2: «Участники Белого движения в России» (сайт). URL: <http://www.swolkov.org> (дата обращения: 1.12.2021)
5. Боярский Антон Филиппович // Памяти героев Великой Войны 1914-1918. Картотека Бюро по учету потерь (сайт). URL: <http://www.gwar.mil.ru> (дата обращения: 1.12.2021)
6. Весь Харбин на 1926 г. Адресная и справочная книга. Харбин: тип. КВЖД. 1926.
7. Витковский В.К. Пребывание Русской армии в Болгарии и коммунистическое движение в 1922-1923 годах // Русская армия в изгнании. (под ред. С.В. Волкова). М.: Центрполиграф, 2003.
8. Волков С.В. Белая борьба на северо-западе России. М.: Центрполиграф, 2003.
9. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф.Р5956. Оп.1. Д.9.
10. ГАРФ. Ф.Р5928. Оп.2. Д.1236
11. ГАРФ. Ф.6461. Оп.2. Д.18.
12. Из речи редактора «Часовой» на юбилейных собраниях в Брюсселе, Париже и Белграде // Часовой. 1939. № 232-233. 1 апреля.
13. Ишимский край. 1918. №70. 6 сентября.
14. Кавелин Николай Александрович // Волков С.В. База данных №2: «Участники Белого движения в России» (сайт). URL: <http://www.swolkov.org> (дата обращения: 1.12.2021)
15. Кавелин Николай Александрович // Памяти героев Великой Войны 1914-1918. Картотека Бюро по учету потерь (сайт). URL: <http://www.gwar.mil.ru> (дата обращения: 1.12.2021)
16. Российский Государственный военно-исторический архив (РГВИА). Ф.408. Оп.1. Д.3330.
17. РГВИА. Ф.2067. Оп. 1. Д.3872
18. РГВИА. Ф.2725. Оп.1. Д.97.
19. РГВИА. Ф.2813. Оп.1. Д.73.
20. РГВИА. Ф.2813. Оп.1. Д.74.
21. РГВИА. Ф.16196. Оп.1. Д.853.
22. Сборник Высочайших приказов Его Императорского Величества о чинах военных.
23. Сборник приказов по армии и флоту. 1917 г.
24. Симонов Д.Г. Белая Сибирская армия в 1918 году. Новосибирск, 2010.
25. Стрижак Александр Александрович // Волков С.В. База данных №2: «Участники Белого движения в России» (сайт). URL: <http://www.swolkov.org> (дата обращения: 1.12.2021)
26. Стрижак Александр Александрович // Памяти героев Великой Войны 1914-1918. Картотека Бюро по учету потерь (сайт). URL: <http://www.gwar.mil.ru> (дата обращения: 1.12.2021)
27. Терентьев В.О. Из военной биографии командира 199-го пехотного Кронштадтского полка Христиани Александра Григорьевича // Актуальные вопросы археологии, этнографии, истории (к 100-летию со дня рождения В.Ф. Каховского и 60-летию Чувашской археологической экспедиции) сборник статей Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары, 2017. С.153-156. DOI: 10.21661/r-115624

28. Терентьев В.О. Командир 199-го пехотного Кронштадтского полка полковник генерального штаба Радус-Зенкович Лев Аполлонович // Первая мировая война и становление Версальско-Вашингтонской системы международных отношений: материалы международной научно-практической конференции к 100-летию Великой войны 1914–1918 гг., Витебск, 18–20 октября 2018 г. Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2018. С.47–51.
29. Терентьев В.О. Командиры 199-го пехотного Кронштадтского полка – выпускники Николаевской академии Генерального штаба // Николаевская академия Генерального штаба (1832-1918). Сб. СПб.: Дмитрий Буланин, 2018. С.207–217.
30. Терентьев В.О. Судьба генерал-майора Павла Федоровича Рябикова и его вклад в осмысление Первой мировой войны // Русское Зарубежье. XX век. Мировые войны: Слепухинские чтения – 2018: труды Международной научной конференции СПб.: Фонд Слепухина: Ладога, 2020. С.79–93.
31. Терентьев В.О. Судьбы офицеров русской императорской армии. Георгиевский кавалер полковник Леонтьев Сергей Михайлович // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук: Международный электронный научный журнал. М.: Изд-во «Перо»; Вольск: Тип. ВВИМО, 2020. № 1(72). С.125–130.
32. Терентьев В.О. 1-й Кронштадтский крепостной батальон в первой русской революции // Вестник Гуманитарного факультета СПбГУ им. проф. М.А. Бонч-Бруевича. СПб.: СПбГУТ, 2017. С.221–227.
33. Тинченко Я.Ю. Голгофа русского офицерства в СССР. 1930-1931 годы. М., 2000.
34. Чичерюкин-Мейнгард В.Г. Русский воинский некрополь в Праге. // Русское прошлое. Кн.8. СПб.: СПбГУ, 1998.
35. Чуваков Я.Ю. Незабываемые могилы. В 6-ти т. М., 1999.
36. La Dépêche du Berry (фр). 1937. №118. 23.05.

© Терентьев Вячеслав Олегович (terehv@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## СПРОС И МАРКЕТИНГ СТРАХОВЫХ УСЛУГ В 1990-2000 ГОДАХ

**Шпачук Наталья Юрьевна**

Аспирант, РАНХиГС, Москва;

Консультант по работе с рисковыми клиентами

ООО «СКТ», г. Москва

shpachuchka@yandex.ru

### DEMAND AND MARKETING OF INSURANCE SERVICES IN 1990-2000

**N. Shpachuk**

*Summary:* The article examines the demand for insurance services during the formation of a market economy. Legislation in the field of advertising and insurance as a tool for regulating the set of available services is considered. The main types and characteristics of insurance are disclosed. The stages of the development of interest in commercial insurance are marked depending on the socio-economic situation in the country. Statistical data for the period 1990-2000-ies are given. Conclusions are drawn about the growth of interest in the insurance product in direct dependence on the welfare of the population and requests for specific services from legal entities. There is a lack of interest in insurance due to the unstable economic and political situation in the period under review.

*Keywords:* insurance, marketing, economic development, market economy, consumer demand.

*Аннотация:* В статье рассмотрен спрос на страховые услуги в период становления рыночной экономики. Рассмотрено законодательство в сфере рекламы и страхования как инструмент регуляции набора доступных услуг. Выявлены основные типы и характеристики страхования. Отмечаются этапы развития интереса к коммерческому страхованию в зависимости от социально-экономической ситуации в стране. Приведена статистика за период 1990-2000-х годов. Сделаны выводы о росте интереса к страховому продукту в прямой зависимости от благосостояния населения и запросов на конкретные услуги со стороны юридических лиц. Отмечается отсутствие интереса к страхованию из-за нестабильной экономико-политической ситуации в рассматриваемый период.

*Ключевые слова:* страхование, маркетинг, экономическое развитие, рыночная экономика, потребительский спрос.

### Введение

Одной из основных функций страхования является защита имущественных интересов, в связи с чем, необходимо рассматривать динамику интереса к страхованию с точки зрения благосостояния населения. Развитие страхования определяют доходы и расходы населения, уровень социального обеспечения и защиты населения, уровень здравоохранения, туризм и отдых, демографическая ситуация. В данной статье рассматривается развитие коммерческого страхования в период становления рыночных отношений. Среди исследователей проблематики страхового маркетинга выделяются С.Л. Ефимов, определивший основные элементы маркетинга в виде цены, товара, методов распространения и методов стимулирования [7]. Среди диссертационных исследований это работа Туленты С.Д., посвященная раннему развитию страхового рынка [11].

### Законодательство

Законодательная база коммерческого страхования основана на Гражданском кодексе РФ гл. 48 «Страхование», Законе Российской Федерации «Об организации страхового дела в Российской Федерации», нормативных актах государственных органов по надзору за страховой деятельностью и иных законодательных актах.

Согласно закону РФ «Об организации страхового дела в РФ» нормы страхового законодательства не затрагивают вопросы социального страхования. В страховое законодательство включены элементы гражданского, административного и финансового права, регламентирующие коммерческое законодательство [3]. Согласно п. 4 ст. 3 частые нарушения в сфере рекламы финансовых услуг представлены следующими примерами- мелкий шрифт, отсутствие наименования лица, предоставляющего услугу, недостаточная информация об условиях предоставления услуги. Также зафиксировано содержание в рекламных продуктах информации о гарантиях и обещаниях эффективности в деятельности в будущем, которые часто основаны на показателях прошедшего периода. Именно использование подобных мер способствует спросу на услуги страхования, снижая их качество.

### Страховой маркетинг в 1990-2000 годы

Демонополизация страхового дела началась с принятия закона «О кооперации», регламентировавшего учреждение кооперативами собственных страховых организаций с индивидуальными подходами к условиям, порядкам и видам страхования. Данные страховые общества принимали деятельное участие во всех секторах зарождающейся рыночной системы. «Положением об Акционерных обществах и обществах с ограничен-

ной ответственностью» от 1990 г., закреплялось право создания негосударственных страховых компаний. Само законодательство в сфере страхования было регламентировано в законе «О страховании» от 27.11.1992 года [4]. Что, однако, не способствовало активной деятельности страховщиков при увеличении количества организаций, предоставляющих услуги страхования. Это явление объясняется общей нестабильностью политической и экономической ситуации стране. Отмечалась высокая инфляция, низкий уровень жизни населения, спад производства, сокращение инвестиций и неуверенность в завтрашнем дне. Из-за ухудшения ситуации на страховом рынке к 1997 г. ускоряется процесс слияния компаний. При этом, в период с 1996 по 1998 г. происходило дальнейшее совершенствование законодательного регулирования страхования. Принята вторая часть Гражданского кодекса, внесены изменения и дополнения в Закон «Об организации страхового дела в РФ». С распадом СССР прекращает существование Госстрах СССР. В 1992 создается Российская государственная страховая компания — Росгосстрах. Из-за прекращения государственной монополии на страхование Росгосстрах столкнулся с рядом преград, в том числе с конкуренцией со стороны других организаций. Перед каждой компанией встали задачи привлечения клиентов и увеличения объема продаж услуг страхования. Что затруднялось постоянными экономическими кризисами, низким спросом на добровольное страхование, высокой конкуренцией, в том числе, со стороны иностранных страховщиков. Усиливается также влияние на общественное мнение различных псевдо-страховых компаний и финансовых «пирамид». Г.И. Ханин делает вывод о том, что страхования в России почти нет, а то, что имеется, маскирует под вид страхования способ ухода от налогов и платежей во внебюджетные фонды. Привлечение иностранных компаний, с точки зрения автора, могло бы носить положительный характер. Отношение к привлечению иностранного капитала в страховую сферу со стороны государства находилось под влиянием отечественных компаний, опасавшихся конкуренции более развитых и опытных игроков рынка. В связи с чем, по решению 1992 г., запрещалась деятельность компаний, чей капитал имел долю иностранного более 49% [1, стр.64]. Что, однако, не помешало принятию в 1994 г. соглашения о стратегическом партнерстве с Европейским сообществом об отмене этих ограничений к 1999 году [1, там же]. На выгоды, а следовательно, на популярности страхования, сказывался уровень инфляции. Поскольку в страховых договорах не учитывался реальный уровень инфляции, что приводило к получению выплат страхователями в обесцененных деньгах. Также обесценивались резервы и активы самих страховщиков [11, стр. 109]

Открытое акционерное общество «Госстрах» было оттеснено другими игроками страхового рынка, в том числе Ингосстрахом, удерживавшим позиции по объему

страховых выплат в классических видах страхования. Особо тяжелое положение сложилось в конце 1998 г., когда до 86% их резервов оказались вложены в ГКО, что откладывало исполнение обязательств по выплатам. В связи с чем более 5000 компаний были ликвидированы.

При этом, отмечают исследователи, страховая деятельность ограничена тем, что не было страховой культуры, а страховые риски могли быть не оправданы с точки зрения экономической выгоды.

В настоящее время маркетинг в сфере страхования направлен на построение идеального обслуживания, имиджа компании, в том числе за счет внимания к процессу оформления выплат по страховому случаю. При высокой конкуренции на рынке отмечается низкий уровень различий в услугах страховщиков, что затрудняет работу маркетологов. Это приводит к тому, что пиар-компании становятся нестандартными. Часто применяют психологические приемы для разных целевых аудиторий.

К примеру, используется партизанский маркетинг; эпатажный маркетинг; флешмоб, необычные рекламные ролики. Многие рекламные клипы были созданы широко известными теперь режиссерами.

На современном этапе наиболее активными видами рекламы является реклама в прессе, брошюры, баннеры, листовки. Страховщики добиваются уровня продаж посредством широкого тиражирования материалов, изложенных простым и понятным языком. Размещение рекламы на баннерах становится работающим только тогда, когда совпадают несколько моментов: выразительность и необычность макета, места размещения и легкости слога.

В рассматриваемый период стали популярны рекламные ролики по телевидению. Визуализация продукта, изложенная простым языком, позволяет донести информацию до широких слоев общества. Визуализация неосязаемого продукта, дополненная емкими рекламными слоганами, оказала свое влияние на страховые услуги.

На уровень спроса влияют несколько моментов, а спрос сказывается на структуре и стратегии компаний:

- Уровень экономического развития страны
- Доходы населения
- Динамика потребностей в социальной защите и защите финансов
- Лояльность населения к продуктам страхования

Под спросом понимается вероятный объем страховых премий, который можно получить в определенном регионе. В оценке уровня страхового рынка учитывает-

ся как объем страховых премий, так и темпы роста этого показателя.

Так, по итогам 2001 г., сумма страховых взносов в России составила около 10 млрд дол., из которых половина пришлось на добровольное страхование. В рассматриваемый период наблюдается следующий рост премий:

- 1998 г. — 118,3%
- 1999 г. — 221,8%
- 2000 г. — 179,2%
- 2001 г. — 161,5%

За 2001 г. зафиксировано, что в структуре расходов, только 0,36% занимали расходы на страхование [12]. По статистике только от 5 до 15% граждан пользуются услугами страховых организаций в сфере добровольного страхования. При этом юридические лица предпочитают страховать имущество на сумму не более 5% от общей стоимости. На региональном уровне зафиксированы различия в расходах на страхование, которые выше в регионах с высокими доходами населения. Это говорит о том, что страховые услуги не являются продуктом первой необходимости.

В историческом контексте в период с 2001 по 2003 гг. наблюдается рост количества страховщиков. Качалова приводит следующие цифры- 1408 организаций внесены в реестр на начало 2003 г., на 2002 зарегистрировано всего 945 страховых брокеров. В 2002 г. общее число страховых организаций увеличилось на 244, выдано 392 лицензии [5]. Однако, на вторую половину 90-х было зафиксировано 2217 страховых компаний, количество которых стало сокращаться с 1998 года. При этом, рост количества страховщиков не соответствовал качеству услуг, многие из которых были схемами по уходу от налогов. В качестве одного из критериев развития страхового бизнеса можно привести размеры уставного

капитала. В течение 1996-2000 гг. его рост составил 9,8 раза, достигнув отметки в 16041,6 млн. рублей. К концу 2002 его размер составил 47,6 млрд. рублей [8]. К 2003 г. эта сумма составила 55,8 млрд. рублей. На 2004 г. совокупный уставной капитал организаций равнялся 76 млрд. рублей. Также выросла доля страховых взносов в общем объеме ВВП- с 2000 по 2001 рост составил 0,6%. Среднедушевые взносы по РФ выросли за период 2000-2003 гг. в 2,5 раза. За 1999-2000 страховая премия в рамках страхования жизни увеличилась на 46%, а премии в сфере страхования ответственности на 48%. Приоритетным остается добровольное страхование, особенно на 2000 год. Интерес к страхованию у населения возрастал по мере роста благосостояния. В 2001 году приоритет в структуре выплат оставался у добровольного страхования, доля которого составила 80,5% против 19,5% обязательного. На 2001 пришлось оживление интереса к страхованию финансовых рисков. Что, однако, не привело к полноценному принятию коммерческого страхования по стране в целом.

Таким образом, за рассматриваемый период, несмотря на маркетинговые усилия, интерес к добровольному страхованию не возрос. Отсутствие страховой культуры, невозможность пользования услуги без причины (возникновения страхового случая) снижают спрос на услуги. Как было замечено, часть компаний не предлагала именно страховые услуги, а предоставляла возможность ухода от налогов [11]. Они практически не использовались для страхования жизни. Исследователи подчеркивают незначительный интерес к страхованию только в крайне необходимых ситуациях, выделяя автострахование и морское страхование [11]. Страхование являлось в рассматриваемый период невыгодным гарантом финансового благополучия на фоне общей экономической нестабильности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Mariska Mark Douglas, Manson Thomas E. Reforming the insurance market in Russia 2004. -P. 28.
2. Балакирева, Вера Юрьевна Перспективы развития личного страхования в России: диссертация ... кандидата экономических наук: 08.00.10.
3. Волкова Ирина Алексеевна Социальное и коммерческое страхование: общее и особенное в содержании и условиях проведения // Legal Concept. 2006. №8.:URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-i-kommercheskoe-strahovanie-obschee-i-osobennoe-v-soderzhanii-i-usloviyah-provedeniya> (дата обращения: 25.09.2023).
4. Закон РФ «Основные направления развития национальной системы страхования в Российской Федерации на 1998–2000 годы» от 27.11.92 № 1139
5. Качалова, Елена Шайдатовна. Формирование и развитие системы коммерческого страхования в России: диссертация ... доктора экономических наук: 08.00.10. - Москва, 2004 - 338 с.: ил.
6. Пылов, Константин Иванович. Комментарий к Закону Российской Федерации "О страховании": (С прил. нормат. актов) / Пылов
7. Страхование в России: вехи истории / С.Л. Ефимов, В.В. Акимов, В.Н. Борзых. - М.: Рус. слово: АСО "Россия", 1997. - 205,[2] с., [16] л. ил.: ил.; 24 см.; ISBN 5-7233-0222-1 (В пер.): Б. ц.
8. Туленты, Дмитрий Сергеевич. Страховой маркетинг в условиях становления рыночного хозяйства России: диссертация ... кандидата экономических наук: 08.00.10. - Москва, 1997. - 170 с.: ил.
9. Финансы России // Статистический сборник. - М., 1999. - С. 298.

10. Финансы России // Статистический сборник. – М., 2002.
11. Ханин Григорий Исакович Страховая система России в 1992-1998 годы // Идеи и идеалы. 2011. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strahovaya-sistema-rossii-v-1992-1998-gody> (дата обращения: 27.09.2023).
12. Жигас Маргарита Герутисовна Страховой рынок России: анализ общего реального спроса // Известия БГУ. 2002. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strahovoy-rynok-rossii-analiz-obschego-realnogo-sprosa> (дата обращения: 27.09.2023).

© Шпачук Наталья Юрьевна (shpachuchka@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



РАНХиГС

# ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ФРАЗОВОГО КОНСТРУКТОРА<sup>1</sup>

**Абрамова Инна Викторовна**

кандидат педагогических наук, доцент, Мордовский  
государственный педагогический университет имени  
М.Е. Евсевьева (г. Саранск),  
iva-76@yandex.ru,

**Безбородова Екатерина Юрьевна**

магистрант, Мордовский государственный  
педагогический университет имени М.Е. Евсевьева  
(г. Саранск),  
ekaterina.bezborodova2000@yandex.ru

## ORGANIZATIONAL AND CONTENT FOUNDATIONS OF FORMING CONNECTED SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT BY MEANS OF PHRASE CONSTRUCTOR

**I. Abramova  
E. Bezborodova**

*Summary:* The article presents the results of an experimental study to identify the level of formation of coherent speech in preschool children with general speech underdevelopment and to design a speech therapy program based on the visual didactic tool "phrase constructor". The work presents the organization and results of the ascertaining experiment, outlines the organizational and content foundations of the speech therapist's correctional and pedagogical activities in the formation of coherent speech in preschoolers with general speech underdevelopment using a phrase constructor.

*Keywords:* coherent speech, general speech underdevelopment, preschool age.

*Аннотация:* В статье представлены результаты экспериментального исследования по выявлению уровня сформированности связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи и проектированию программы логопедической помощи на основе наглядно-дидактического средства «фразовый конструктор». В работе представлены организация и результаты констатирующего эксперимента, обозначены организационно-содержательные основы коррекционно-педагогической деятельности логопеда по формированию связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами фразового конструктора.

*Ключевые слова:* связная речь, общее недоразвитие речи, дошкольный возраст.

Для успешного обучения в школе будущему первокласснику необходимо обладать хорошо развитой связной речью. Овладение образовательной программой требует от детей полного развернутого ответа, умения последовательно и четко излагать свои мысли, пересказывать содержание рассказов, текстов из учебников. Все это необходимо развивать в дошкольном возрасте, создавать необходимые условия для формирования полноценной связной речи. Значимость данной проблемы обозначена в работах отечественных ученых в области логопедии – В.П. Глухова, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной [3; 5; 6]. Так, В.П. Глухов указывал, что «адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения – требуют достаточного уровня развития связной речи» [3, с. 7]. Одним из условий организации данного процесса является целенаправленное логопедическое воздействие, выбор/создание эффективных наглядно-дидактических средств [1; 2].

С целью исследования сформированности связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвити-

ем речи и последующего совершенствования коррекционно-педагогической деятельности логопеда по развитию связной речи у детей рассматриваемой категории было проведено экспериментальное исследование. Участниками были 11 воспитанников старшей группы МК ДОУ «Починковский детский сад № 8» Нижегородской области в возрасте от 5 до 6 лет, с речевыми нарушениями (общее недоразвитие речи, III уровень речевого развития).

Теоретическую основу содержания констатирующего эксперимента составили исследования А.А. Леонтьева о речевой деятельности, коррекционно-педагогические технологии обследования уровня сформированности связной речи В.П. Глухова и рекомендации, представленные в работе О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной [3; 4; 8].

В качестве критериев оценки развития связной речи были определены: самостоятельность при составлении высказывания; установление причинно-следственных связей; соблюдение композиции высказывания (завязка, кульминация, развязка); речевое оформление высказывания (употребление в речи разнообразных синтаксических

конструкций, соблюдение лексико-грамматических норм).

**Организационный аспект исследования  
представлен следующими диагностическими  
заданиями**

Задание № 1. «Описание предмета». Цель: определение уровня сформированности умения описывать предмет. Оборудование: предмет (кукла, игрушка).

Ребенку в игровой форме предлагается рассмотреть предмет (кукла игрушка), а затем описать. Дошкольник должен рассказать, какой это предмет, что с ним можно делать, как с ней играть. Ответ ребенка анализируется и важно обратить внимание на характер высказываний, точность и обобщенность рассказа. При этом рассказ ребенка фиксируется дословно.

Инструкция: «Посмотри внимательно на предмет и опиши его. Расскажи, какой это предмет, что с ним можно делать и как с ним играть».

Критерии оценивания выполнения диагностического задания: 1) сформирован на высоком уровне – рассказ составлен самостоятельно, в описании присутствуют распространенные предложения; 2) сформирован на среднем уровне – ребенок затрудняется выполнить самостоятельно, отмечается скудный словарный запас; 3) сформирован на низком уровне – ребенок не может самостоятельно выполнить задание, отмечаются грубые аграмматизмы.

Задание № 2. «Пересказ теста». Цель: определение уровня сформированности умения раскрыть содержание текста и последовательно передать структуру рассказа, определить, какие синтаксические связи дети используют.

Сначала дошкольнику предлагается внимательно прослушать текст, а затем пересказать его. Детям предлагается прослушать текст и пересказать его. При этом необходимо дословно фиксировать пересказы детей.

Пересказы воспитанников оценивались по следующим критериям:

1. Понимание содержания рассказа.
2. Объем пересказа (количество синтаксических единиц).
3. Соблюдение структуры рассказа.
4. Содержание структурных частей.

Инструкция: «Внимательно послушай текст и перескажи его».

Критерии оценивания выполнения диагностического задания: 1) сформирован на высоком уровне – текст пересказан самостоятельно, предложения правильно грамматически и интонационно оформлены; 2) сформирован на

среднем уровне – в пересказе отмечаются нарушения последовательности сюжета, грамматические ошибки, речь выразительно не оформлена; 3) сформирован на низком уровне – текст пересказан с помощью педагога, отмечаются грубые аграмматизмы, речь невыразительна.

Задание № 3. «Составление рассказа по сюжетной картинке». Цель: определение уровня сформированности умения составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного изображения. Оборудование: сюжетная картинка.

Детям предлагается рассмотреть сюжетную картинку и составить по ней рассказ. Рассказ дословно фиксируется.

Инструкция: «Внимательно рассмотри картинку и расскажи, что нарисовано на ней. Опиши людей, предметы, события, которые изображены».

Высказывания описательного характера оценивались следующим образом: 1) сформирован на высоком уровне – рассказ составлен самостоятельно, можно выделить все структурные части: завязка, кульминация, развязка; 2) сформирован на среднем уровне – рассказ составлен с незначительной помощью педагога, отмечаются ошибки при согласовании; 3) сформирован на низком уровне – рассказ составлен с помощью педагога, отмечаются грубые аграмматизмы, речь невыразительна.

Задание № 4 «Составление рассказа по серии сюжетных картинок». Цель: определение уровня сформированности умения детей составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядных последовательных сюжетных картинок. Оборудование: сюжетные картинки.

Сначала перед ребенком последовательно раскладываются картинки. Дошкольнику предлагается их рассмотреть, определить начало и конец. Затем ребенок составляет рассказ. Ответ дословно фиксируется.

Инструкция: «Я сейчас разложу картинки. Посмотри на них внимательно и определи начало и конец, расскажи про главного героя. Придумай рассказ про него, дай ему имя».

Повествовательный рассказ оценивался также по трем уровням: 1) сформирован на высоком уровне – рассказ составлен самостоятельно, верно определены начало, середина, конец рассказа; 2) сформирован на среднем уровне – рассказ составлен с незначительной помощью взрослого, отмечаются трудности в согласовании слов; 3) сформирован на низком уровне – рассказ составлен с помощью взрослого, не определены начало, середина, конец.

Представим количественные результаты логопедической диагностики. Уровень сформированности умения описывать предмет мы оцениваем по результатам

первого диагностического задания «Описание предмета». При описании игрушки большинство детей (71 %) описывали игрушку по наводящим вопросам взрослого, называли отдельные слова, не связывая их в предложение, 20 % описывали игрушку с помощью педагога (она красивая), не все слова в предложениях согласовывали, 9 % воспитанников составили рассказ правильно, без помощи взрослого, употребляли распространенные предложения, интонировали предложения.

Пересказывая текст, большая часть детей (73 %) выполнила задание на низком уровне. Дошкольники не смогли пересказать текст, требовалась помощь педагога. Они использовали отдельные слова, допускали длинные паузы, речь была невыразительна. В пересказах 18 % детей отмечались нарушение последовательности сюжета, грамматические ошибки, предложения использовались простые, нераспространенные. Только 9 % детей выполнили задания на высоком уровне, смогли самостоятельно пересказать текст, предложения были правильно грамматически и интонационно оформлены.

При составлении рассказа по сюжетной картине основная часть детей (64 %) справилась с третьим заданием на низком уровне. Дети не смогли самостоятельно составить рассказ, требовались наводящие вопросы педагога. В основном дошкольники в своих ответах использовали простые предложения, отмечались длинные паузы, речь была маловыразительна. Другая часть (27 %) детей составили рассказ с помощью взрослого. В их рассказах можно выделить все структурные части: завязку, кульминацию, развязку. В основном были распространенные предложения, но были допущены лексико-грамматические ошибки, а именно это ошибки при согласовании слов, употреблении слов в неправильном значении. Также, незначительная часть воспитанников (9 %) рассказ составили самостоятельно, в их высказываниях были четко выделены все структурные части: завязка, кульминация, развязка. Дети использовали в своих рассказах распространенные предложения.

Составляя рассказ по серии сюжетных картинок, 79 % детей, а это большинство исследуемой группы, затруднились при выполнении данного задания, 12 % дошкольникам требовалась помощь педагога в составлении рассказа их предложения были нераспространенные, простые, отмечались трудности в согласовании слов, 9 % детей самостоятельно определили начало, середину конец рассказа, в целом, смогли составить рассказ, их предложения были правильно грамматически оформлены, отмечались незначительные неточности в согласовании слов.

Проанализировав результаты, полученные в ходе диагностики, можно сделать вывод, что у большей части дошкольников (64 %) низкий уровень сформированности

связной речи – недостаточная речевая активность (трудности построения синтаксических конструкций, выбора речевых средств), трудности лексико-грамматического структурирования, понимания и воспроизведения содержания текстового материала; у 27 % испытуемых отмечается средний уровень сформированности связной речи (они составляют и пересказывают рассказы с помощью взрослого, допускают повторы в употреблении выразительных средств, неточности в согласовании и образовании слов, умеют слушать и понимать речь, при рассказе допускают ошибки и незначительные паузы, лексический запас ограничен); для 9 % детей характерен высокий уровень сформированности связной речи (дети умеют слушать и понимать речь, участвуют в общении по своей инициативе, при описании не допускают ошибки и паузы, отличаются высоким лексическим запасом, способны выразить основную мысль рассказа, сохраняется логика изложения и оформления высказывания).

Полученные результаты экспериментального исследования дополняют характеристику типологических особенностей речевой патологии у дошкольников с общим недоразвитием речи и являются основанием для проектирования программы логопедической помощи по преодолению данного речевого нарушения. Этапы проектирования (предпроектный, разработка и реализация проекта, рефлексивный этапы), структура программы (целевой, организационный, результативный компоненты) были традиционными. Совершенствование логопедической работы осуществлялось за счет составления и апробации наглядно-дидактического пособия «Фразовый конструктор». Данное пособие многокомпонентно, оно позволяет одновременно решить несколько задач: активизировать мыслительную деятельность детей, дает наглядные и речевые опоры, подсказки, способствует развитию всех компонентов речи. Такой конструктор может быть использован как диагностический материал, коррекционно-развивающий, а также как досуговый. Пособие состоит из полей, где выстраиваются схемы предложений и из большого количества изображений, что позволяет ребенку пополнить словарный запас и усвоить лексико-грамматические категории.

Структура пособия включает 5 частей. Первая часть направлена на формирование двухсловной фразы, которая состоит из подлежащего (кто/что это?) и сказуемого (что делает?). Вторая часть фразового конструктора направлена на формирование трехсловной фразы с прямым и с косвенным дополнением. В третьей части фразового конструктора добавляются простые предлоги, благодаря чему у детей формируются пространственные представления. В четвертой части фразового конструктора добавляется определение. В пятой части отрабатывается фраза, состоящая из 4-х слов: имя прилагательное, имя существительное, глагол, имя существительное (прямое дополнение).

Приведем примеры экспериментальной схемы предложения (рисунки 1, 2).

Схема двухсловного предложения

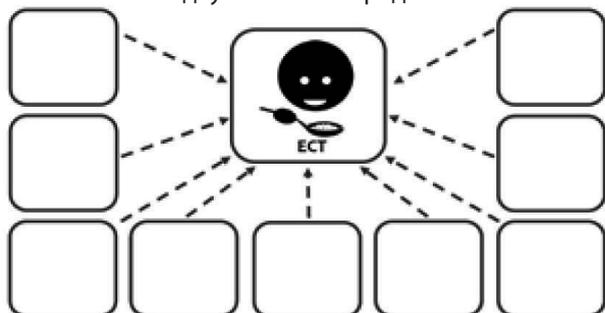


Рис. 1. Двухсловное предложение (первая часть)

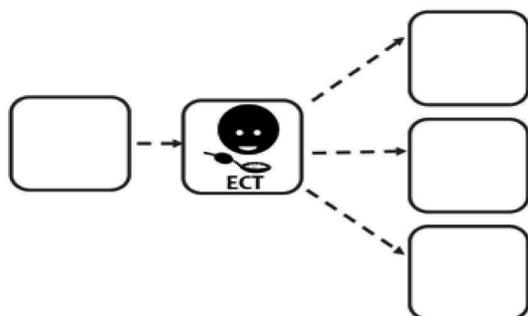


Рис. 2. Двухсловное предложение (вторая часть)

Инструкция: «Посмотри внимательно на картинку на схеме и назови действие, которое изображено. Подбери предметы к этому действию». Изображения предметов предлагаются в форме предметных картинок и т. д.

Речевой материал и схемы предложений пособия «Фразовый конструктор» рекомендовано включать в каждое логопедическое занятие для формирования способности продуцировать связное высказывание. Применение данного наглядно-дидактического пособия позволяет формировать у детей умение строить связное высказывание, пересказывать текст с опорой на наглядный план, обогащает словарный запас и совершенствует лексико-грамматический строй речи детей с нарушениями речи, развивать способности к речетворческой деятельности. Эффект новизны «Фразового конструктора» обеспечивает мотивацию детей на логопедических занятиях. Данное пособие можно использовать в логопедической работе с дошкольниками с речевой патологией дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации, организации дополнительного образования, дома и семьи. Перечисленные преимущества описанного методического ресурса позволяют осуществлять логопедическую работу по коррекции и развитию связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи более эффективно и качественно.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова, И.В. Организационно-содержательные основы деятельности педагога по обеспечению единого речевого режима для обучающихся с речевыми нарушениями / И.В. Абрамова, И.В. Лапшина, Н.П. Милованцева. – Текст: непосредственный // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. – 2019. – № 12 (2). – С. 74–78.
2. Архипова, С.В. Научно-методические аспекты развития связной речи дошкольников с речевыми нарушениями средствами наглядного моделирования. – Текст: электронный / С.В. Архипова, О.Р. Лазуткина // Гуманитарные науки и образование. – 2023. – Т. 14. – №2 (54). – С. 7–15. – URL: [https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/c53/Tom-14\\_-\\_2-\\_aprel\\_iyun\\_.pdf](https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/c53/Tom-14_-_2-_aprel_iyun_.pdf)
3. Глухов, В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: учебное пособие для вузов / В.П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 231 с. – ISBN 978-5-534-13118-5. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/516657>.
4. Леонтьев, А.А. Основы теории речевой деятельности / А.А. Леонтьев. – Москва: Наука, 1974. – 367 с. – Текст: непосредственный.
5. Логопедия. Теория и практика / под редакцией доктора педагогических наук, профессора Т.Б. Филичевой. – Москва: Эксмо, 2017. – 608 с. – ISBN 978-5-699-84343-5. – Текст: непосредственный.
6. Основы логопедической работы с детьми: учебное пособие / под ред. Г.В. Чиркина и др. – 2. изд., испр. – Москва: АРКТИ, 2003. – 239 с. – ISBN 5-89415-246-1. – Текст: непосредственный.
7. Формирование и развитие связной речи у дошкольника 4-6 лет: пособие / Т.А. Ткаченко. – Москва: Ювента, 2007. – 24 с. – ISBN 978-5-85429-321-1. – Текст: непосредственный.
8. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / Е.М. Струнина, О.С. Ушакова. – Москва: Владос, 2013 год. – 287 с. – ISBN 978-5-691-00871-9. – Текст: непосредственный.

© Абрамова Инна Викторовна (iva-76@yandex.ru), Безбородова Екатерина Юрьевна (ekaterina.bezborodova2000@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ОРГАНИЗАЦИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ<sup>1</sup>

## ORGANIZATION AND RESULTS OF THE STUDY THE LEXICAL SIDE OF THE SPEECH OF PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

*I. Abramova  
V. Larina*

*Summary:* This article is devoted to the problem of studying the peculiarities of the development of the lexical side of speech of preschoolers with general speech underdevelopment. The paper presents the methodology and results of an experimental study of this component of speech activity in preschool children with general speech underdevelopment, the third level of speech development.

*Keywords:* speech, vocabulary, preschool age, general underdevelopment of speech.

**Абрамова Инна Викторовна**

Кандидат педагогических наук, доцент, Мордовский  
государственный педагогический университет  
имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск)  
iva-76@yandex.ru,

**Ларина Виктория Дмитриевна**

магистрант, Мордовский государственный  
педагогический университет имени М.Е. Евсевьева  
(г. Саранск)  
victoriialarina@gmail.com

*Аннотация:* Настоящая статья посвящена проблеме исследования особенностей развития лексической стороны речи дошкольников с общим недоразвитием речи. В работе представлены методика и результаты экспериментального исследования данного компонента речевой деятельности у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, третьим уровнем речевого развития.

*Ключевые слова:* речь, лексика, дошкольный возраст, общее недоразвитие речи.

Развитие лексической стороны речи, как значимой части языковой системы, занимает значительное место в процессе коррекции нарушений речи. Значительное количество исследований (Т.В. Ахутина, Н.В. Нижегородцева, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.) доказывает, что формирование личности невозможно без общения, которое в свою очередь невозможно без полноценного развития речи. Отставание или недоразвитие ее отдельных компонентов, в частности, лексики, ощутимо влияют на способность ребенка взаимодействовать с окружающим миром, полноценно усваивать информацию [7; 5; 4; 6].

Лексическая сторона является своего рода базисом речи, именно на ее основе формируются другие ее компоненты, прежде всего связная речь [1; 2]. Поэтому в рамках констатирующего эксперимента возникла необходимость целенаправленного изучения особенностей развития лексической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи, третьим уровнем речевого развития.

Аналитическое рассмотрение результатов исследо-

ваний по заявленной проблеме позволило определить следующие критерии оценивания развития лексической стороны речи: понимание значения слов и выражений, особенности словарного состава речи, сформированность словообразовательных умений.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МДОУ «Детский сад № 97 комбинированного вида» г.о. Саранск. Участниками были 11 воспитанников в возрасте 5 и 6 лет, с речевыми нарушениями (общее недоразвитие речи, III уровень речевого развития).

Методики для диагностики состояния лексической стороны речи были разработаны на основании рекомендаций и методических материалов, предложенных в работах Т.Б. Филичевой и Е.А. Стребелевой [4; 6].

В рамках диагностики понимания значения слов и выражений были предложены такие задания:

1. «Забывчивый волшебник». Цель: обследование семантики.

<sup>1</sup> Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева) по теме: «Формирование готовности студентов к проектированию методических ресурсов для логопедической практики».

Ход проведения: педагог перечисляет критерии, по которым можно узнать зашифрованный объект. Обследуемому необходимо проанализировать и назвать этот объект, в частности это может быть животное или предмет обихода, знакомый ему. Уровень сложности задания повышается, если перед ребенком нет визуальной подсказки.

Инструкция: «Волшебник был очень старый и забыл, как и что называет и теперь не может отыскать свои вещи, давай поможем ему вспомнить.»

*Лексический материал: небольшое животное, с острыми когтями, мяукает, (кот). Покрыто перьями летает (птица). Мягкая мебель, служащая для отдыха сидя (кресло). Место, где можно посмотреть фильм (кинотеатр).*

2. «Заколдованный гном». Цель: обследование семантики.

Ход проведения: педагог, ориентируясь на заранее отобранный лексический материал, просит обследуемого объяснить, как он понимает значение заданных лексически единиц.

Инструкция: «Давным-давно, в старые времена злой волшебник рассердился на маленького гнома, потому что тот любил очень часто задавать вопросы. И тот уснул на много-много лет. Сейчас, проснувшись, гном увидел вокруг себя много незнакомых вещей, давай расскажем ему о них?»

*Лексический материал: самолет, гвоздь, книжка, куртка, друг, бить, острый.*

3. «Волшебные страна». Цель: диагностика наличия обобщающих понятий.

Ход проведения: педагог предлагает обследуемому ряд изображений, которые можно логически разделить на несколько групп. При этом, ребенок должен логически обосновать признак группировки.

1. Назвать изображения и соотнести их с филогенетическим понятием:

Инструкция: «Посмотри на полях волшебной страны уже созрел урожай, давай поможем ее жителям собрать его. Только нужно быть аккуратным, одни едят только фрукты, а другие только овощи, не перепутай корзинки».

*Наглядный материал: баклажан, лимон, огурец, яблоко, помидор, свекла, банан, смородина, вишня, груша.*

Инструкция: «Злой волшебник заколдовал животных, и они забыл, кто из них, где живет и теперь не могут по-

пасть домой. Давай поможем им, вспомни кто из них живет с людьми, а кто в дикой природе».

*Наглядный материал: олень, волк, верблюд, корова, овца, медведь, барсук.*

2. Обследуемому необходимо составить ряд предметов, связанных между собой общей группой признаков.

Инструкция: «В волшебной стране есть соревнование, кто больше слов знает. Но слова нужны не все, а только те, которыми называют посуду, мебель, растения. Поучаствуем в соревновании? Что бы победить нужно вспомнить больше трех слов».

*Лексический материал: одежда, мебель, посуда, растения.*

В рамках диагностики и словарного состава речи задания предлагались такого плана:

1. «Дай задание фее-помощнице». Цель: обследование предикативного словаря.

Ход проведения: педагог предлагает ребенку наглядный материал с изображениями людей разных профессий, обследуемый должен назвать, чем они занимаются.

Инструкция: «В замке есть фея-помощница, она может быть очень полезной, но не знает, что хочет делать. Давай посмотрим на картинки и расскажем кто и чем занимается и тогда фея сможет выбрать себе занятие».

*Наглядный материал: строитель, врач, учитель, дворник, продавец, парикмахер, портной, пианист, балерина.*

2. «Волшебник». Цель: обследование атрибутивного словаря.

Ход проведения: педагог предлагает обследуемому ряд заранее отобранных картинок. Ребенок должен выделить ряд признаков, присущих изображенному предмету и назвать их.

Инструкция: «Я предлагаю тебе побыть волшебником и превратить эти слова в загадки. Для этого, тебе нужно рассказать какой этот предмет, а я буду отгадывать».

*Наглядный материал: груша, волк, мяч.*

3. «Сокровищница дракона». Цель: обследование активного и пассивного словарного запаса.

Ход проведения: педагог предлагает обследуемому посмотреть на изображения и назвать те предметы, которые он знает. Также экспериментатор акцентирует

внимание на частях и мелких деталях предметов и на тех изображениях, которые ребенок редко видит в повседневной жизни. При отборе материала для диагностики, необходимо учитывать возраст и жизненный опыт ребёнка, так же необходимо учитывать национальные и территориальные особенности окружающей ребенка среды.

Инструкция: «Посмотри, дракон наполнил себе пещеру разными вещами, назови какие из них ты знаешь?»

*Наглядный материал: предметные картинки по темам мебель, посуда, овощи, части тела.*

В рамках диагностики сформированности словообразовательных умений задания, следующие:

1. «Непослушные животные». Цель: обследование умений словообразования.

Ход проведения: педагог предлагает ребенку рассмотреть ряд изображений животных, затем обследуемому выдается комплект изображений с детенышами данных животных. Ребенок должен составить пары из этих картинок, назвав животных.

Инструкция: «Как-то раз детеныши животных решили, что они уже взрослые и могут гулять одни, но когда они захотели вернуться домой то поняли, что потерялись. Давай поможем им вернуться к родителям: расскажи, где родитель и кто его детеныш».

*Наглядный материал: кошка, заяц, свинья, волк, котенок, зайчонок, поросёнок, волчонок.*

2. «Какой?». Цель: обследование умений словообразования.

Ход проведения: педагог предлагает ребенку рассказать, из чего сделан или приготовлен тот или иной предмет.

Инструкция: «Ты знаешь, что если приготовить компот из вишни, то он будет вишневым, а что будет если приготовить компот из малины, какой он будет?»

*Лексический материал: Стул из дерева – он какой? Конфета из шоколада – она какая? Стол из дуба – он какой? Суп из молока – он какой?*

3. «Волшебные превращения». Цель: обследование умений словообразования.

Ход проведения: Взрослый предлагает ребенку изображения с разным количеством предметов, а затем просит посчитать и назвать их.

Инструкция: «Посмотри на картинки, был один мяч, а

мы можем сделать так, чтобы стало много, как тогда мы их назовем?»

*Наглядный материал: мяч–мячи, крыша–крыши, лопата–лопаты, колесо–колеса.*

Выполнение экспериментальных заданий осуществлялось в рамках балльной системы:

— 3 балла – развитие лексической стороны речи находится на достаточном уровне: ребенок самостоятельно справился со всеми предложенными заданиями, допуская незначительные ошибки.

— 2 балла – лексическая сторона речи сформирована недостаточно: воспитанник выполнил задания с ошибками, неточно употребляя слова или путая их значение.

— 1 балла – лексическая сторона речи практически не сформирована: ребенок не выполнил задание, допустил многочисленные ошибки.

Представим результаты проведенной диагностики особенностей развития лексической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи, третьим уровнем речевого развития.

Так, диагностируя возможности детей узнать по описанию малознакомый или редко употребляемый предмет, получены подобные ответы: «Мягкая мебель, служащая для отдыха сидя», В. ответил – *стул*, Д. – *диван*, Э. – *кровать*. «Здание, где смотрят кинофильмы» – ни один ребенок правильно не ответил. В целом, с незначительными ошибками ответили 4 ребёнка, 7 детей допускали грубые ошибки. Можно утверждать, что способность сформирована у 36 % диагностируемых и недостаточно сформирована у 64 % участников.

Обобщающие понятия доступны 4-м воспитанникам, их ответы оценены на 3 балла, остальные дети за выполнение задания получили 2 балла, так как смогли назвать только овощи и фрукты, животных. Самостоятельно подобрать обобщающее слово детям оказалось затруднительно, речевой ряд они продолжали названиями одного или двух предметов. Следовательно, обобщающие понятия владели только треть испытуемых. Количественные результаты по этим показателям представлены в таблице 1.

Результаты выполнения заданий, направленных на обследование словаря, можно обобщить следующим образом.

Предметный словарь у воспитанников в целом сформирован. Задания выполнили 11 детей (100 %). Из них 8 детей справились на 2 балла из 3-х, так как заменяют названия слов сочетаниями или предложениями, другими словами близкими по ситуации, по своему назначению.

Таблица 1.

Результаты исследования понимания значения слова и выражений.

Диагностические показатели	3 балла		2 балла		1 балл	
	%	абс.	%	абс.	%	абс.
Понимание значения слов	36 %	4	64 %	7	0 %	0
Обобщающие понятия	36 %	4	64 %	7	0 %	0

Таблица 2

Результаты исследования особенностей словарного состава речи.

Диагностические показатели	3 балла		2 балла		1 балл	
	%	абс.	%	абс.	%	абс.
Номинативный словарь	27 %	3	73 %	8	0 %	0
Предикативный словарь	27 %	3	73 %	8	0 %	0
Атрибутивный словарь	27 %	3	73 %	8	0 %	0

Например: огород – *«там все растет»*, половник – *«ложка большая, этим кушать наливают в тарелки»*, подоконник – *«окошко с растениями, там цветы стоят»*. Дети хорошо знают только те слова, которые используют или слышат каждый день. И только у 3-х из обследуемых детей предметный словарь сформирован достаточно, оценен в 3 балла, они с незначительными ошибками справились со всеми заданиями. Таким образом, 73 % воспитанников допустили много ошибок, неточностей, справились с заданиями с помощью взрослого, и только 27 % детей выполнили задания с незначительными ошибками. Тех, кто не справился с заданием или тех, кто выполнил задание без ошибок не выявлено.

Исследование предикативного словаря показало, что только 3 воспитанника не испытывают трудностей с использованием и подбором нужных глагольных форм. Остальные 8 детей испытывали значительные трудности при самостоятельном образовании слов, они отвечали на вопрос «Что делает?» – строитель – *«делает дом»*, вместо строит, учитель – *«рассказывает»* – вместо учит. Отмечалось неумение разделять некоторые действия, что приводило к использованию глаголов более общего, недифференцированного значения: *ползет – идет, воркует – поет, чирикает – поет*.

Таким образом, 27 % испытуемых получили 3 балла по результатам выполнения заданий, 2 балла получили 73 % воспитанников. Что позволяет сделать вывод, о недостаточной сформированности глагольного словаря и необходимости целенаправленной логопедической работы.

Диагностика атрибутивного словаря показала, что дети могут подобрать только 1–2 прилагательных к предлагаемому слову: к слову, самолет все ответили, что он большой, так же, как и шарик. Чаще всего участники

исследования употребляли следующие прилагательные: *большой, маленький, красивый, некрасивый*. Из 11-ти детей только 3-е смогли достаточно полно описать требуемые предметы. Количественные результаты исследования словарного состава речи дошкольников с общим недоразвитием речи представлены в таблице 2.

Результаты исследования сформированности у дошкольников с общим недоразвитием речи словообразовательных умений, показали, что наибольшие трудности возникали при образовании имен прилагательных от имен существительных. Только один ребенок смог справиться с заданием с незначительными ошибками. Остальные 10 детей допускали много ошибок, например *мех – меховый, из дерева – деревовой, из шоколада – шоколадковая*. При образовании слов, обозначающих детёнышей животных, воспитанники также допускали ошибки: *белчик, волчик, собачка, маленькая лошадь*.

Выполнение экспериментальных заданий на 3 балла было оценено у двух детей (11 %), у 9-ти испытуемых (89 %) – на 2 балла. Что также свидетельствует о недостаточной сформированности словообразовательных умений у дошкольников рассматриваемой категории.

При исследовании сформированности умений образовывать формы единственного и множественного числа нами были получены следующие результаты: только 2 ребенка (18 %) справились с заданием с незначительными неточностями, назвав все картинки. Остальные 9 детей (82 %) допускали ошибки (два машина, много шар). Количественные показатели выполнения экспериментальных заданий на выявление сформированности словообразовательных умений представлены в таблице 3.

На основе проведенного исследования можно дать следующую характеристику лексической стороны речи дошкольников с общим недоразвитием речи, третьим

Таблица 3.

Результаты исследования сформированности словообразовательных умений.

Диагностические показатели	3 балла		2 балла		1 балл	
	%	абс.	%	абс.	%	абс.
Словообразовательные умения	18%	2	82%	9	0%	0
Образование форм единственного и множественного числа	18%	2	82%	9	0%	0

уровнем речевого развития. В словаре преобладают имена существительные и глаголы, имена прилагательные употребляются значительно реже. Пассивный словарь значительно больше активного. При образовании формы слов происходит унификация суффиксов или окончаний, в результате чего употребляется какой-то один суффикс, что приводит к ошибочным словоформам. Образовывая формы множественного числа, воспитанники заменяли слово во множественном числе словосочетанием, передающим смысл «много предметов». Такая

особенность речевого развития может иметь место в более раннем возрасте, что еще раз подтверждает тот факт, что в структуре общего недоразвития речи присутствует как качественное своеобразие, так и количественное отставание в развитии всех компонентов речевой деятельности. Полученные результаты являются основанием для разработки организационно-содержательных основ логопедической работы по развитию лексической стороны речи дошкольников с общим недоразвитием речи средствами пальчиковых игр.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова, И.В. Организация и результаты исследования уровня развития мелкой моторики у младших школьников с нарушением речи / И.В. Абрамова, В.Д. Ларина // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки» – 2021. – № 10(2) – С. 26–30.
2. Архипова, С.В. Научно-методические аспекты развития связной речи дошкольников с речевыми нарушениями средствами наглядного моделирования. – Текст: электронный / С.В. Архипова, О.Р. Лазуткина // Гуманитарные науки и образование. – 2023. – Т. 14. – №2 (54). – С. 7–15. – URL: [https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/c53/Том-14\\_-\\_2-\\_aprel\\_ijun\\_.pdf](https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/c53/Том-14_-_2-_aprel_ijun_.pdf)
3. Бойкова, С.В. Занятия с логопедом по развитию связной речи у детей 5–7 лет / С.В. Бойкова. – Москва: Каро, 2014. – 176 с. – ISBN 978-5-9925-0015-8. – Текст: непосредственный.
4. Логопедия. Теория и практика / под редакцией доктора педагогических наук, профессора Т. Б. Филичевой. – Москва: Эксмо, 2017. – 608 с. – ISBN 978-5-699-84343-5. – Текст: непосредственный.
5. Нижегородцева, Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: пособие / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – Москва: ВЛАДОС, 2001. – 256 с. – ISBN 5-691-00672-Х. – Текст: непосредственный.
6. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – Москва: АЙРИС-ПРЕСС, 2008. – 209 с. – ISBN 978-5-8112-3390-8. – Текст: непосредственный.
7. Яблокова, Л.В. Методы нейропсихологического обследования детей 6-8 лет / Н.М. Пылаева, Т.В. Ахутина, Н.Н. Полонская, Л.В. Яблокова // Вестник Московского университета. – Серия 14. Психология. – 1996 – № 2. – URL: <http://childpsy.ru/lib/articles/id/9679.php>.

© Абрамова Инна Викторовна (iva-76@yandex.ru), Ларина Виктория Дмитриевна (victoriialarina@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ВОССТАНОВЛЕНИЮ РЕСУРСНОГО СОСТОЯНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПОСРЕДСТВОМ МЕТАФОРИЧЕСКИХ АСОЦИАТИВНЫХ КАРТ

**Байгулова Наталия Васильевна**

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент,  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Томский государственный педагогический университет»  
baigulova\_nat@t-sk.ru

**Санникова Ирина Геннадьевна**

Кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное  
государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования «Томский  
государственный педагогический университет»  
igsannikova@yandex.ru

**Султанова Светлана Николаевна**

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Томский государственный педагогический университет»  
ssn@tgpc.tomsk.ru

## RESULTS OF EXPERIMENTAL WORK TO RESTORE THE RESOURCE STATE OF TEACHERS IN A PROFESSIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATION THROUGH METAPHORICAL ASOCIATIVE CARDS

**N. Baygulova  
I. Sannikova  
S. Sultanova**

*Summary:* The article presents the results of an experiment to restore the resource state of teachers of a professional educational organization through metaphorical associative maps.

The significance of the process of restoring the resource state affecting various spheres of the teacher's life is substantiated. The initial level of the resource state of teachers, satisfaction with the quality of life (of its individual spheres) and the general psychological state are revealed.

The conditions for the restoration of the resource state are determined, taking into account the specifics of the educational process of the educational organization of secondary vocational education.

The presented experimental data serve as an argument in favor of the use of metaphorical associative maps of teachers of a professional educational organization in the process of working on the restoration of the resource state.

The article is aimed at familiarization with the concept and types of personal resources, awareness of their life and professional goals, as well as identifying ways to manage their resource state, ways of self-regulation, prevention of professional burnout.

*Keywords:* emotional burnout, a teacher of a professional educational organization, resource status, metaphorical associative maps, recovery, resourcing, resource losses.

*Аннотация:* В статье представлены результаты эксперимента по восстановлению ресурсного состояния преподавателей профессиональной образовательной организации посредством метафорических ассоциативных карт.

Обоснована значимость процесса восстановления ресурсного состояния, влияющего на различные сферы жизнедеятельности педагога. Выявлен исходный уровень ресурсного состояния преподавателей, удовлетворенность качеством жизни (отдельных ее сфер) и общее психологическое состояние.

Определены условия восстановления ресурсного состояния с учетом специфики образовательного процесса образовательной организации среднего профессионального образования.

Представленные экспериментальные данные служат аргументом в пользу применения метафорических ассоциативных карт преподавателей профессиональной образовательной организации в процессе работы над восстановлением ресурсного состояния.

Статья направлена на знакомство с понятием и видами личностных ресурсов, осознание своих жизненных и профессиональных целей, а также выявление способов управления своим ресурсным состоянием, способами саморегуляции, профилактики профессионального выгорания.

*Ключевые слова:* эмоциональное выгорание, преподаватель профессиональной образовательной организации, ресурсное состояние, метафорические ассоциативные карты, восстановление, ресурсность, ресурсные потери.

**А**ктуальность восстановления ресурсного состояния преподавателей профессиональной образовательной организации обусловлена требованиями, предъявляемыми современной образовательной системой.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность применения метафорических ассоциативных карт в восстановлении ресурсного состояния преподавателей среднего профес-

сионального образования. Опытнo-экспериментальная работа проводилась на базе Областного государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Томский государственный педагогический колледж» г. Томска. В опытнo-экспериментальной работе приняли участие 50 преподавателей, 25 из которых составила опытнo-экспериментальную группу, 25 – контрольную. Сроки проведения опытнo-экспериментальной работы сентябрь 2022 – апрель 2023 года.

В рамках нашего исследования мы опираемся на понимание того, что ресурсное состояние преподавателя – это состояние, при котором он находится в активной жизненной позиции, может эффективно выполнять поставленные перед ним задачи, работать в режиме многозадачности и реализовывать потребности самореализации, непрерывного обучения. Восстановление ресурсного состояния представляет собой важную задачу для современной образовательной системы, поскольку оказывает влияние на личный внутренний настрой преподавателя, его отношение к студентам, решает некоторые проблемы управления педагогическим процессом. Ресурсное состояние выступает одним из важных составляющих профилактики эмоционального выгорания.

Ресурсный подход впервые начал употребляться в гуманистической психологии. Психолог, психоаналитик Э. Фромм обозначал 3 важных ресурса, способных помогать человеку преодолевать жизненные проблемы: вера, надежда и душевная сила (мужество) [8, С. 18-24].

Метафорические ассоциативные карты (далее – МАК) – это набор картинок, которые используют для диагностики и проработки психологических проблем, а также для обучения, самопознания, игр и творчества. МАК как метод российские психологи стали применять сравнительно не так давно. МАК позволяют создать атмосферу доверия, понять причины происходящих с человеком событий, создать безопасное поле для поиска путей решения и выхода из кризисной жизненной ситуации.

МАК через метафору помогают человеку описать чувства и переживания, выразить эмоции, подтолкнуть к активной работе, поэтому их активно можно применять как в диагностической, так и в коррекционной работе.

МАК – это картинки, на которых изображены лица, предметы и сюжеты. Работа с картинками происходит через образы, которые с первых минут захватывают воображение человека и поднимают на поверхность неосознаваемые им чувства и мысли.

Обладая пониманием своих внутренних потребностей, можно составить набор значимых потребностей человека, удовлетворение которых будут способствовать поддержанию ресурсного состояния. Анализирую

вать каждую сферу жизни с точки зрения неудовлетворенности и недостаточности удобно с помощью МАК. Каждая из сфер жизни взаимосвязана с другой. Удовлетворенность одной сферой жизни непроизвольно влечет удовлетворенность взаимосвязанными с ней сферами жизни. Улучшение одной из сфер жизни возможно лишь при комплексном взгляде на ситуацию. Неудовлетворенность сферой жизни требует больше затрачивать энергию, соответственно, происходит слив энергии в наиболее истощенную сферу жизни.

Компенсаторика работает таким образом, что та сфера жизни, которая наиболее удовлетворяет человека, несет для него положительную энергию, поднимает уровень ресурсности, и эту ресурсность человек «сливает» в ту сферу, которая требует большей затраты энергии, вызывает негативные эмоции и чувства, требует внимания и не несет положительных эмоций для человека.

В ходе опытнo-экспериментальной работы проводилась апробация условий в ОГБПОУ «ТГПК», аналитическая работа эффективности применения МАК в психолого-педагогической программе, мониторинг, анализ, сравнение и сопоставление полученных результатов на основе разработанных показателей диагностических методик.

На стадии эксперимента мы выясняли исходный уровень ресурсного состояния преподавателей, удовлетворенность качеством жизни (отдельных ее сфер) и общее психологическое состояние.

Опытная работа проводилась в режиме тренингов и была направлена на знакомство с понятием и видами личностных ресурсов, осознание своих жизненных и профессиональных целей, а также выявление способов управления своим ресурсным состоянием, а также способами саморегуляции, работы с внутренним состоянием.

Основой формирующего этапа явились условия восстановления ресурсного состояния, разработанные нами на основе теоретического анализа научной литературы по данной проблеме, комплексного изучения специфики профессии преподаватель. Предложенные условия учитывают специфику образовательного процесса учебного заведения среднего профессионального образования.

Экспериментальные меры направлялись на выявление изменений в эмоциональной и личностной сферах преподавателя, профилактическую работу восстановления ресурсного состояния с применением МАК, разработку методических рекомендаций для преподавателей по восстановлению ресурсного состояния. Для проверки достоверности гипотезы нами были сформированы две группы преподавателей: экспериментальная и кон-

трольная. В каждую из групп вошли 25 преподавателей, разной возрастной категории, стажа работы и преподаваемой дисциплины.

Для определения ресурсного состояния преподавателей учреждения среднего профессионального образования на констатирующем и контрольном этапах в экспериментальной и контрольной группах были применены следующие диагностики: «Колесо жизненного баланса (Пол Дж. Майер)», «Опросник Потери и приобретения персональных ресурсов (Тест ОППР)», «Тест индекс жизненной удовлетворенности (ИЖУ), адаптация Н. В. Паниной».

Оценка эффективности психолого-педагогической программы восстановления ресурсного состояния определена путём сравнения результатов диагностик.

Результаты, полученные в ходе диагностики «Колесо жизненного баланса (Пол Дж. Майер)», отражены в таблице. (см. таблицу 1).

Сравнительные результаты диагностики по методике «Колесо жизненного баланса (Пол Дж. Майер)» на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлены в таблице (см. таблицу 2).

Сравнение показателей в контрольных и экспериментальных группах, отраженных в таблице, позволяют утверждать, что если на констатирующем этапе среднее значение удовлетворенности сферами жизни у 18% экспериментальной группы и 20% контрольной группы были тревожные, у 46% и 50% требовали внимания, а у 36% и 29%, соответственно, были близки к идеалу, то на контрольном этапе эксперимента ситуация изменилась.

Таблица 1.

Результаты диагностики по методике «Колесо жизненного баланса (Пол Дж. Майер)» на констатирующем этапе эксперимента.

Сфера жизни	ЭГ						КГ					
	0-3 тревожные %		4-7 — требуют внимания %		8-10 близки к идеалу %		0-3 тревожные %		4-7 — требуют внимания %		8-10 близки к идеалу %	
Среднее значение по всем сферам жизни	18	11	46	42	36	47	20	22	50	53	29	25
Здоровье	4	0	44	44	52	56	0	4	72	72	28	24
Спорт	36	28	52	52	12	20	52	52	36	36	12	12
Семья, дети	36	26	64	48	0	26	48	56	52	44	0	0
Карьера, работа	8	4	48	40	44	56	4	8	64	71	32	21
Деньги, обеспеченность, финансы	12	8	76	68	12	24	12	12	68	68	20	20
Друзья, окружение, общение	12	4	28	32	60	64	4	4	28	36	68	60
Саморазвитие, творчество, искусство	24	12	28	24	48	60	28	28	52	60	20	12
Самообразование, образование, саморазвитие	16	8	52	44	32	48	4	4	60	64	36	32
Отдых и развлечения	20	12	40	48	40	48	28	28	44	52	28	20
Условия жизни	12	8	32	28	56	64	24	24	28	28	48	48
Среднее значение по всем сферам жизни	18	11	46	42	36	47	20	22	50	53	29	25

Таблица 2.

Результаты диагностики по методике «Колесо жизненного баланса (Пол Дж. Майер)» на констатирующем этапе эксперимента.

Сфера жизни	ЭГ						КГ					
	0-3 тревожные %		4-7 — требуют внимания %		8-10 близки к идеалу %		0-3 тревожные %		4-7 — требуют внимания %		8-10 близки к идеалу %	
Среднее значение по всем сферам жизни	18	11	46	42	36	47	20	22	50	53	29	25

В экспериментальной группе среднее значение показателей удовлетворённости сферами жизни «тревожные» и «требуют внимание» уменьшились до 11% и 42% соответственно, а значение показателя «близки к идеалу» увеличилось до 47%, тогда как на констатирующем этапе в контрольной группе среднее значение показателей «тревожные» и «требуют внимание» незначительно, но выросли до 22% и 53%, а значение «близки к идеалу» уменьшилось до 25%.

Наиболее выраженные улучшения отражены в показателях (от 8%) таких сфер как: семья/дети, карьера/работа, деньги, самообразование, отдых. В показателе «Близки к идеалу» незначительные улучшения (4%) произошли в таких сферах как: здоровье, друзья, наиболее выраженные улучшения отмечены в таких сферах как спорт, семья/дети, карьера, деньги, саморазвитие, самообразование, отдых/развлечения, условия жизни.

Явные изменения наблюдались и в показателях уровня ресурсности преподавателей. Полученные результаты отражены в сводной таблице (см. таблицу 3).

На констатирующем этапе высокий уровень ресурсности наблюдался у 50% экспериментальной группы и 42% контрольной группы, средний уровень ресурсности был одинаковый в обеих группах и достигал 30%, низкий уровень в экспериментальной группе был 20%, в контрольной группе – 28%.

Сформированный синдром «эмоционального выго-

рания» и снижения ресурсоспособности свойственен в большей степени группе в возрасте от 20 до 30 лет (31%) и старше 56 лет (10%). Данную категорию участвующих в эксперименте можно охарактеризовать психологической и профессиональной неготовностью решать тяжёлые профессиональные задачи и выдерживать высокие психоэмоциональные нагрузки. Группу специалистов со сложившимся и формирующимся синдромом эмоционального выгорания составили в равной степени те, у кого стаж от 1 до 5 лет (37%) и стаж превышает 10 лет (18%) на текущем рабочем месте

На контрольном этапе ситуация в контрольной группе не изменилась, тогда как в экспериментальной группе видна положительная динамика: рост высокого уровня ресурсности до 54%, и снижение показателей среднего и низкого уровня ресурсности до 27% и 19% соответственно. Можно говорить о том, что адаптационный потенциал личности стал выше, следовательно, устойчивость к стрессовым ситуациям возросла. В ходе эксперимента произошли и изменения в психологическом состоянии преподавателей. Полученные результаты представлены в сводной таблице 4.

Результаты диагностики по методике «Тест индекс жизненной удовлетворенности (ИЖУ), адаптация Н. В. Паниной» на контрольном этапе эксперимента представлена в таблице (см. таблицах 4,5).

Анализируя результаты, можно сделать вывод о том, что проведенные в рамках программы восстановления

Таблица 3.

Результаты диагностики по методике «Опросник Потери и приобретения персональных ресурсов (Тест ОППР), Н. Водопьянова, М. Штейн» на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

Уровень ресурсности — баланс между приобретениями и потерями	ЭГ		КГ	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Низкий <0,8	20%	19%	28%	28%
Средний 0,8-1,2	30%	27%	30%	30%
Высокий >1,2	50%	54%	42%	42%

Таблица 4.

Результаты диагностики по методике «Тест индекс жизненной удовлетворенности (ИЖУ), адаптация Н.В. Паниной» на контрольном этапе эксперимента.

Индекс жизненной удовлетворенности	ЭГ						КГ					
	Низкая %		Средняя %		Высокая %		Низкая %		Средняя %		Высокая %	
Интерес к жизни	44	36	44	40	12	24	44	40	48	52	8	8
Последовательность в достижении целей	16	12	44	40	40	48	20	20	40	40	40	40
Согласованность между поставленными и достигнутыми целями	40	36	32	28	28	36	44	40	28	32	28	28
Положительная оценка себя и собственных поступков	24	16	32	28	44	56	28	24	32	28	40	48
Общий фон настроения	36	28	36	40	28	32	40	36	32	32	28	32

Таблица 5.

Результаты диагностики по методике «Тест индекс жизненной удовлетворенности (ИЖУ), адаптация Н. В. Паниной» на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

Индекс жизненной удовлетворенности	ЭГ		КГ	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Низкая степень	36,00%	32,00%	40,00%	36,00%
Средняя степень	24,00%	32,00%	24,00%	28,00%
Высокая степень	40,00%	52,00%	36,00%	40,00%

ресурсного состояния преподавателей тренинги в экспериментальной группе способствовал повышению уровня удовлетворенности отдельными сферами жизни. Тренинг помог понять насколько сбалансирована жизнь, понять какие сферы жизни являются важными для преподавателя, а также наметить шаги для улучшения сфер жизни.

В обеих группах наблюдается положительная динамика показателей уровня жизненной удовлетворенности. Но если у экспериментальной группы показатель высокой и средней степени удовлетворенности вырос на 12% и 8%, соответственно, а показатель низкой степени уменьшился на 4%, то в контрольной группе показатель в каждой из степеней, высокой и средней, улучшился на 4%, в низкой степени уменьшился на 4%.

В контрольной группе не произошло изменений в таких сферах жизни как: спорт, деньги / финансы, условия жизни, тогда как значительные показатели «просели» в таких сферах как: семья / дети, карьера / работа, друзья

/ окружение / общение, саморазвитие / творчество, отдых / развлечения. Можно говорить о том, что преподаватели, которые не работали над ресурсным состоянием к концу учебного года чувствуют себя опустошенными: нет желания выполнять привычную работу, заниматься самообразованием, все больше хочется отдыха и спокойствия в семейной жизни.

Полученные экспериментальные данные служат аргументом в пользу применения МАК преподавателями профессиональной образовательной организации в процессе работы над восстановлением ресурсного состояния.

Намеченная положительная динамика позволяет сделать вывод о том, что для наполненности человека, его удовлетворенности и, как следствие, стабильного ресурсного состояния важна удовлетворенность такими сферами жизни как: семья / дети, карьера / работа, деньги / финансы, самообразование / саморазвитие, отдых / развлечения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева, Н.Ю. Предупреждение профессионального выгорания педагогов / Н.Ю. Андреева // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 1. – С. 56-59.
2. Вачков, И.В. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе / И.В. Вачков, С.Д. Дерябо. – Санкт-Петербург: Речь, 2004. – 152 с.
3. Величковский, Б.Б. Многомерная оценка индивидуальной устойчивости к стрессу: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Величковский Борис Борисович. – Москва, 2007. – 27 с.
4. Дымова, Г.Ф. Проблема формирования стрессоустойчивости педагогов профессионального образования / Г.Ф. Дымова // Наука и современность. – 2010. – №5. – С. 82-86.
5. Кац, Г. Метафорические карты. Руководство для психолога / Г. Кац. – М.осква: Генезис, 2013. – 168 с.
6. Некрасова, М.В. Ресурсное состояние как профилактика эмоционального выгорания педагогов / М.В. Некрасова // Молодой ученый. – 2018. – № 17 (203). – С. 285-288. – URL: <https://moluch.ru/archive/203/49640/> (дата обращения: 14.09.2022).
7. Ушаков, А.А. Ресурсный потенциал интегративной образовательной среды педагога / А.А. Ушаков // Науковедение. – 2015. – №4. – URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/113PVN415.pdf> (доступ свободный).
8. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – Москва: АСТ, 2006. – С. 18-24.

© Байгулова Наталия Васильевна (baigulova\_nat@t-sk.ru), Санникова Ирина Геннадьевна (igsannikova@yandex.ru), Султанова Светлана Николаевна (ssn@tgpc.tomsk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ КОММУНИКАТИВНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ

## FORMATION OF EDUCATIONAL MOTIVATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE CONDITIONS OF THE SCHOOL'S COMMUNICATIVE AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT

**I. Glushchenko  
N. Demchenko  
E. Ogar  
R. Balba  
V. Petkov**

*Summary:* Motivation plays a key role in the formation of cognitive activity of younger schoolchildren. Increasing the level of educational motivation allows creating conditions for effective teaching of schoolchildren. Therefore, the activity of increasing educational motivation is one of the most significant for a modern school. The communicative and educational environment of the school has a significant potential in increasing the motivation of students, ensuring the implementation of individual educational needs of schoolchildren, the activation of their learning. The program developed by the authors and implemented in practice for the formation of educational motivation of younger schoolchildren in the conditions of the communicative and educational environment of the school has shown its high effectiveness, which is confirmed by the results of psycho-pedagogical diagnostics.

*Keywords:* educational motivation, primary school students, the communicative and educational environment of the school, diagnostic methods.

**Глущенко Ирина Анатольевна**

Кандидат педагогических наук, доцент, Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт  
iro4ka-glushenko@yandex.ru

**Демченко Наталья Юрьевна**

Кандидат психологических наук, доцент, Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт  
natalidem71@yandex.ru

**Огарь Елена Викторовна**

Старший преподаватель, Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт  
Ogar\_ev@yandex.ru

**Бальба Роман Васильевич**

Старший преподаватель, Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт  
balbaroma@yandex.ru

**Петков Валерий Анатольевич**

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

*Аннотация:* Мотивация играет ключевую роль в формировании познавательной деятельности младших школьников. Повышение уровня учебной мотивации позволяет создать условия для эффективного обучения школьников. Поэтому деятельность по повышению учебной мотивации становится одной из значимых для современной школы. Значительным потенциалом в повышении мотивации обучающихся обладает коммуникативно-образовательная среда школы, обеспечивающая реализацию индивидуальных образовательных потребностей школьников, активизацию их обучения. Разработанная авторами и реализованная на практике программа формирования учебной мотивации младших школьников в условиях коммуникативно-образовательной среды школы показала свою высокую эффективность, которая подтверждена результатами психолого-педагогической диагностики.

*Ключевые слова:* учебная мотивация, младшие школьники, коммуникативно-образовательная среда школы, методики диагностики.

**М**ладший школьный возраст является наиболее благоприятным периодом для формирования мотивов и желания учиться, так как ведущей деятельностью в данном возрасте является учебная деятельность. Мотивация играет ключевую роль в формировании познавательной деятельности младших школьников [2]. Повышение учебной мотивации позволяет создать условия для эффективного обучения, усвоения знаний и умений, развития способностей и навыков, а также обеспечение активного участия учеников в жизни школы и социума. Мотивацию изучали известные зару-

бежные и отечественные учёные: А. Маслоу, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович и др. Проблему формирования учебной мотивации у младших школьников в условиях коммуникативно-образовательной среды исследовали такие учёные, как: В.Д. Шадриков, Т.О. Гордеева, М.Р. Гиринова, В.И. Екинцев и др.

Отсутствие учебной мотивации негативно влияет на характер педагогического взаимодействия школьника с учителями и сверстниками и затрудняет процесс социализации [1,4]. Поэтому повышение учебной мотива-

ции школьников становится одной из главных задач в воспитательной деятельности педагогов и родителей. Значительным потенциалом в повышении мотивации обучающихся обладает образовательная среда школы, обеспечивающая реализацию индивидуальных образовательных потребностей школьников, активизацию их учебной деятельности, эффективность социально-педагогического взаимодействия и как результат – успешную социализацию [6].

Анализ сущности и педагогических возможностей коммуникативной и образовательной сред, позволил сделать вывод, что результатом их интеграции является коммуникативно–образовательная среда, которая способствует развитию коммуникативных навыков и знаний у обучающихся в образовательном процессе и обеспечивает возможности продуктивного взаимодействия между обучающимися и педагогами, позволяет разносторонне и полноценно развить у школьников умения понимать себя и других людей, общаться, конструктивно решать проблемы и принимать решения [3].

Изучение литературы и имеющегося опыта показало, что ряд авторов выделяют несколько способов положительного влияния коммуникативно–образовательной среды на учебную мотивацию школьников:

1. Создание дружественной и поддерживающей атмосферы позволяет школьникам чувствовать себя в безопасности и находятся в комфортной обстановке, развивает склонность и готовность к обучению.
2. Активное участие школьников в обучении мотивирует их на достижение лучших результатов. Наличие соревновательной или групповой работы в процессе обучения также активизирует мотивы познавательной деятельности обучающихся.
3. Развитие социальных навыков предполагает такую организацию совместной деятельности, при которой школьники учатся взаимодействовать друг с другом и находить общий язык, ощущать большую уверенность в своих возможностях, что положительно сказывается на учебной мотивации. Позитивное влияние на развитие мотивации оказывает не только взаимопомощь школьников друг другу, но и наличие дружеских отношений в классе в целом.
4. Использование индивидуального подхода, позволяющего педагогу учитывать индивидуальные потребности каждого школьника, оказать помощь школьнику в осознании своей значимости и повышении своей мотивации.
5. Развитие самоконтроля и самооценки школьника достигается посредством их обучения способам анализа, оценивания и обсуждения различных аспектов учебной деятельности, своей индивидуальной или коллективной работы это помогает

улучшить их понимание и изучение материала, а также повысить уровень мотивации.

6. Использование современных информационно-коммуникативных технологий позволяет сделать обучение для школьников более интересным и привлекательным, повысить их учебную мотивацию и интерес к учебной деятельности [1,5].

В коммуникативно–образовательной среде используются не только информационно-коммуникативные и проектные технологии, но и традиционные педагогические технологии включающие в себя игры, упражнения, дебаты и другие средства и методы, которые помогают ребенку учиться взаимодействовать со сверстниками и педагогами на равных, а также учиться эффективно презентовать свои идеи. В такой среде школьники и педагоги могут чувствовать себя комфортно, свободно выражать свои мысли, идеи и эмоции, не боясь осуждения или критики. Разработка коммуникативно–образовательной среды позволяет обеспечить успешную социализацию обучающихся, воспитать у них лидерские качества и сформировать целостную личность. В такой среде педагогам необходимо осуществлять индивидуализацию обучения учитывая при этом интеллектуальные, эмоциональные и социокультурные особенности каждого школьника, выявлять психолого-педагогические условия использования потенциала среды для успешного и эффективного обучения каждого ученика. Использование современных педагогических технологий даёт возможность создания коммуникативно–образовательной среды на основе использования онлайн–платформ для обучения, интерактивных досок, компьютерных игр и других средств, которые позволяют школьникам лучше понимать учебный материал и взаимодействовать друг с другом.

Таким образом, создание коммуникативно–образовательной среды, которая учитывает индивидуальные потребности и вовлекает школьников в активное обучение, может способствовать повышению учебной мотивации, развивать благоприятные взаимоотношения в классе, поддерживать положительный психологический климат в учебном коллективе.

Анализ специальной литературы показал, что проблема формирования учебной мотивации у младших школьников в условиях коммуникативно–образовательной среды является слабо изученной и поэтому актуальной.

Экспериментальная работа по формированию мотивации к учебной деятельности у младших школьников в условиях коммуникативно–образовательной среды была проведена на базе муниципального общеобразовательного учреждения МБОУ Лицей №6 города Невинномыска в 2021–23 учебных годах. Выбор для экспериментальной работы обучающихся второго класса был

обусловлен тем, что первоклассники, попадая в новую социальную среду, переживают кризисный период и нуждаются в адаптации. Второй класс гимназии разделён на 4 параллели, в каждой из которых обучается по 21 школьник.

Исследование было разделено на три этапа:

1. Констатирующий этап направлен на выявление уровня сформированности учебной мотивации и коммуникативных отношений в классе, формирование контрольной и экспериментальной группы.
2. Формирующий этап направлен на реализацию авторской программы развития учебной мотивации младших школьников в условиях коммуникативно-образовательной среды.
3. Контрольный этап направлен на проведение анализа и оценки экспериментальной работы, подведение итогов, формулировки выводов.

Констатирующий этап был начат с определения выборки исследования. Для первичной диагностики были выбраны 4 параллели вторых классов, что составило 84 человека, из которых 46 девочек и 38 мальчиков. В соответствии с полученными результатами состав школьников был разделён на экспериментальную и контрольную группы так, чтобы в среднем результаты групп были приблизительно равны. 19% школьников (16 человек) получили высокие результаты, а 81% (68 человек) средние и низкие показатели учебной мотивации.

Для диагностики уровня учебной мотивации были использованы следующие методики:

1. Анкета по оценке уровня школьной мотивации Н.Г. Лускановой.
2. Методика «Определение мотивов учения» М.Р. Гинзбурга.
3. Типология мотивов учения «Лесенка побуждений» (Л.И. Божович и И.К. Маркова).

Для диагностики взаимоотношений в классе была использована методика «Оценки привлекательности классного коллектива» С.Н. Костроминой и А.А. Реана.

Разработанная нами экспериментальная программа содержит комплекс из 20 занятий для обучающихся второго класса с низкими и средними показателями учебной мотивации. Её реализация осуществлялась в течение учебного года. Цель программы: формирование высокого уровня учебной мотивации у младших школьников на основе использования развивающего потенциала коммуникативно-образовательной среды школы.

Задачи программы:

1. Сформировать учебные и познавательные мотивы младших школьников.
2. Создать благоприятный психологический климат в

классе, атмосферу принятия и понимания, дружбы.

3. Способствовать снижению уровня дезадаптации и тревожности школьников.
4. Развивать способность к самоконтролю, самооценке и рефлексии у школьников для формирования ответственного отношения к обучению.

Реализация программы осуществлялась посредством использования на занятиях комплексных игр, бесед и обсуждений, работы со стимульным материалом, организации индивидуальной и групповой работы (всего класса и в малых группах).

В ходе исследования нами установлено, что успешность построения и реализации программы формирования учебной мотивации у младших школьников в условиях коммуникативно-образовательной среды обеспечивается соблюдением ряда педагогических принципов:

1. Принцип индивидуальности предполагает, что все школьники имеют индивидуальные особенности и потребности, а программа должна быть адаптирована для всех обучающихся и учитывать их индивидуальные различия и познавательные возможности.
2. Принцип позитивного обучения предполагает, что занятия должны быть интересными и привлекательными для школьников, приносить удовольствие, создавать дружелюбную и поддерживающую атмосферу.
3. Принцип практического применения означает, что в процессе занятий школьникам должны быть даны не только знания, но и навыки их применения на практике.
4. Принцип развития личностных качеств предполагает наличие возможности комплексного развития личности обучающихся в процессе освоения содержания программы.
5. Принцип системности и преемственности предполагает, что программа должна быть структурирована таким образом, чтобы занятия дополняли и продолжали друг друга, темы были взаимосвязаны.

В программе основной акцент был сделан на развитие индивидуальных потребностей школьников, способствующих активизации их обучения, на формирование коммуникативных способностей, благоприятных взаимоотношений в классе, установление дружеских отношений, сплочённости, атмосферы доверия и принятия. Занятия проводились с помощью и содействием школьного психолога.

Структура занятий включала в себя вводную, основную и заключительную части. В вводной части ученикам сообщалась тема занятия, проводилась разминка. В основной части занятия проводились специально подобранные упражнения, просмотр видео материалов, а в

заключительной части проводилась краткая рефлексия и ритуал прощания. На занятиях применялись методы арт-терапии, игры, беседы и обсуждения, работа со стимульным материалом, индивидуальная и групповая работа (всего класса и в малых группах).

После реализации содержания и комплекса мероприятий авторской программы необходимо было убедиться в эффективности проведённой работы, определить значимость изменений, соответствие реальных результатов с ожидаемыми. Для получения информации о результатах реализации программы была проведена диагностика уровня развития учебной мотивации и коммуникативных навыков младших школьников, выполнен анализ эффективности экспериментальной работы, подведены итоги, сформулированы выводы.

Использование диагностической методики Н.Г. Лускановой «Анкета по оценке уровня школьной мотивации», позволило определить как школьники реагируют на вопросы о школьных ситуациях, учителе, сверстниках. Полученные результаты, позволяют сделать вывод, что уровень учебной мотивации в экспериментальной группе после проведения комплекса занятий существенно увеличился. В контрольной группе произошли незначительные изменения. После реализации авторской программы в экспериментальной группе 15 учеников (44%) набрали 25 и более баллов, что говорит об увеличении уровня познавательной мотивации. Высокий уровень учебной мотивации в рамках возрастной нормы был выявлен у 10 школьников (29%), а положительное отношение к школе у 7 школьников (21%). Низкая мотивация была выявлена у двух школьников (6%), а негативного отношения в школе не было выявлено. В контрольной группе, в которой не проводилась экспериментальная работа, высокий уровень учебной мотивации в рамках возрастной нормы был выявлен у 2 школьников (6%), положительное отношение к школе у 10 учеников (29%), а низкая мотивация у 20 детей (59%). Негативное отношение к школе у двух школьников (6%), а познавательная мотивация не выявлена вовсе.

Использование диагностической методики М.Р. Гинзбурга «Определение мотивов учения» позволило выявить направленность ведущего мотива учебной деятельности младших школьников.

Уровень учебной мотивации в экспериментальной группе после проведения комплекса занятий существенно увеличился. Об этом свидетельствуют следующие результаты: количество школьников с учебным мотивом стало 12 (35,3%), с социальным – 7 (20,5%), а 3 ученика (8,8%) с позиционным мотивом. Мотив оценки определился у 5 школьников (14,7%), игровой мотив – у 4 учеников (11,8%), а внешний был обнаружен у 3 гимназистов (8,8%). В контрольной группе, в которой не проводился комплекс ме-

роприятий, учеников с учебным мотивом стало 2 (5,9%), с социальным – 7 (20,5%), а 4 ученика (11,8%) с позиционным мотивом. Мотив оценки определился у 8 школьников (23,5%), игровой мотив – у 7 учеников (20,5%), а внешний был обнаружен у 6 гимназистов (17,6%).

Использование диагностической методики Л.И. Божович и И.К. Марковой «Лесенка побуждений» позволило выявить типологию мотивов учебной деятельности младших школьников. После проведения программы занятий в экспериментальной группе учеников утверждение «Я учусь для того, чтобы все знать» выбрало 6 учеников (17,6%). Утверждение «Я учусь для того, чтобы научиться самому решать задачи» выбрали 4 человека (11,8%). Мотив «Я учусь, потому что мне нравится процесс учения» определились 3 людьми (8,8%), а мотив «Я учусь для того, чтобы получать хорошие оценки» – 4 человека (11,8%). «Я учусь, чтобы быть полезным людям» выбрали 3 человека (8,8%), «Я учусь, чтобы за мои успехи меня уважали товарищи» – 6 учеников (17,6%). «Я учусь, чтобы учитель был доволен моими успехами» – 5 школьников (14,7%), «Я учусь, чтобы своими успехами радовать родителей» – 3 ученика (8,8%).

В контрольной группе, в которой не проводился комплекс мероприятий, утверждения «Я учусь для того, чтобы все знать» и «Я учусь для того, чтобы научиться самому решать задачи» не выбрано ни одним из учеников. Мотив «Я учусь, потому что мне нравится процесс учения» определились у одного человека (2,9%), а мотив «Я учусь для того, чтобы получать хорошие оценки» – 3 человека (8,8%). «Я учусь, чтобы быть полезным людям» выбрал 1 человек (2,9%), «Я учусь, чтобы за мои успехи меня уважали товарищи» – 4 ученика (11,8%). «Я учусь, чтобы учитель был доволен моими успехами» – 9 школьников (26,5%), «Я учусь, чтобы своими успехами радовать родителей» – 16 ученика (47,1%).

Использование диагностической методики «Оценки привлекательности классного коллектива» С.Н. Костроминой и А.А. Реана позволило выявить характер взаимоотношений в классе, оказывающие влияние на учебную мотивацию. После реализации содержания программы в экспериментальной группе 10 человек (29,4%) считают свой класс привлекательным, у 19 школьников (55,9%) отмечена хорошая мотивация, у 4 школьников (11,8%) нормальное отношение к классу и школе, у одного школьника (2,9%) негативное отношение к классу. В контрольной группе, 1 школьник (2,9%) считает свой класс привлекательным, у 3 школьников (8,8%) хорошая мотивация, у 22 школьников (64,7%) нормальное отношение к классу и школе, у 8 человек (23,5%) негативное отношение к классу.

Анализ полученных результатов позволил сделать вывод о том, что в экспериментальной группе после

реализации содержания программы значительно повысился уровень учебной мотивации, что было доказано с помощью Т-критерия Вилкоксона и метода сравнения средних значений.

В ходе исследования были выявлены следующие психолого-педагогические условия формирования учебной мотивации обучающихся начальных классов в коммуникативно-образовательной среде школы:

- наличие положительного эмоционального фона. Положительные эмоции, атмосфера доверия и принятия, сплочённость коллектива, близкие дружеские отношения в классе и благоприятный психологический климат являются условием для эффективного формирования положительной учебной мотивации. Также влияет наличие доверия, поддержки и похвалы со стороны учителя;
- наличие понятных, доступных, но не слишком простых целей и задач в процессе формирования учебной мотивации младшего школьника. Цель должна быть интересна и значима для ребёнка, при этом она должна быть сложна, но выполнима, чтобы у младшего школьника появился азарт. Также конечная цель должна содержать в себе компонент вознаграждения;
- доступность образовательной среды и учебного материала. Школьники должны чувствовать,

что учебная среда открыта для них, их мнения и предложения учитываются. Возможность выбора и самостоятельности в обучении создают дополнительную мотивацию. Учебный материал должен не только соответствовать возрасту школьников, но и быть им интересен;

- успешная адаптация к коммуникативно-образовательной среде школы, освоение социальной роли школьника. Принятие ответственности за своё поведение в учебном заведении, понимание своих обязанностей, прав и возможностей позволяет сделать процесс формирования положительной учебной мотивации младших школьников более эффективным.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что цель исследования достигнута, задачи решены, гипотеза подтверждена. Теоретически обоснована и апробирована на практике авторская программа, которая способствует эффективному формированию положительной мотивации к учебной деятельности у младших школьников в условиях коммуникативно-образовательной среды школы. Данные, полученные в результате исследования, и авторская программа могут быть использованы в деятельности психологических служб образовательных организаций, в профессиональной подготовке будущих педагогов и психологов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнян Г.Н. Проблема учебной мотивации младших школьников в современной педагогике // Проблемы современной науки и образования. 2021. С. 21–24.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. М.: Издательство «Мысль», 2010. 158 с.
3. Гиринова М.Р. Обеспечение комфортной образовательной среды младших школьников посредством коммуникативного поведения педагога // Столыпинский вестник. 2022 №8. С. 4348–4356.
4. Ланцова Т.И., Иванченко И.В., Петьков В.А. Проектная технология формирования готовности младших школьников к трудовому обучению и воспитанию // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2020. № 3 (263). С. 90–97.
5. Петьков В.А., Реутова Л.П. Концептуальные основы развития универсальных учебных действий младших школьников // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2014. № 2 (136). С. 52–58.
6. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

© Глуценко Ирина Анатольевна (iro4ka-glushenko@yandex.ru), Демченко Наталья Юрьевна (natalidem71@yandex.ru),  
Огарь Елена Викторовна (Ogar\_ev@yandex.ru), Бальба Роман Васильевич (balbaroma@yandex.ru),  
Петьков Валерий Анатольевич (Valerype@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ТРАНСФОРМАЦИЯ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Долгина Екатерина Евгеньевна**

Аспирант, Московский Государственный Университет  
им. М.В. Ломоносова  
ekaterinadolgina@mail.ru

## FEATURES OF THE FORMATION OF THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION AS A KEY FACTOR IN THE UPBRINGING OF CHILDREN

**E. Dolgina**

*Summary:* During a long time, the system of additional education has been undergoing significant changes. In this article we have tried to describe the historical vector of the development of the system of additional education, focusing on additional music education. In addition, the key parameters of the transformation of the system were identified, as well as its prospects.

*Keywords:* additional education, music education, educational crisis, students.

*Аннотация:* Система дополнительного образования России прошла длительный путь развития, в процессе которого претерпевала значительные изменения. В настоящей статье представлен исторический экскурс становления и совершенствования системы дополнительного образования. При этом акцент сделан на музыкальном образовании, которое и является предметом нашего исследования. В работе определены ключевые параметры трансформации системы, а также выявлены проблемы и перспективы развития отрасли.

*Ключевые слова:* дополнительное образование, музыкальное образование, образовательный кризис, обучающиеся.

**Д**ополнительное образование в Российской Федерации включает в себя различные образовательные учреждения, а также кружки, секции, творческие мастерские, ассоциации, школы и др. Основным отличительным критерием является содержательное и структурное наполнение реализуемых образовательных программ.

Обилие таких программ и уровней обучения вызывает некоторые затруднения в понимании сущности и назначения системы дополнительного образования. Зачастую у родителей возникает чувство неопределенности, связанное с отсутствием ясности во всех видах дополнительного образования.

Современная система дополнительного образования разделена на дополнительное образование детей и взрослых, а также на дополнительное профессиональное образование. Данное разделение закреплено в гл. 10 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. (с изменениями и дополнениями) (далее – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»). Так, ст. 75 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» устанавливает, что дополнительное образование направлено на формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени [2].

Однако проведенный исторический анализ источников позволил установить, что, несмотря на наличие нормативной базы, регулирующей развитие системы дополнительного образования, есть проблемы, касающиеся содержания основных аспектов деятельности, которые остаются не до конца изученными.

Вопросами исследования современного российского дополнительного образования занимались В.И. Андреев, А.Г. Асмолов, Л.В. Блинов, Е.В. Бондаревская, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, А.С. Запесоцкий, В.А. Сластенин, А.И. Субетто и другие. Например, А.Г. Асмолов убежден, что «роль дополнительного образования совершенно уникальна. Во-первых, дополнительное образование – это образование, занятое расширением экологии детства. Во-вторых, дополнительное образование – это «образование возможности быть», возможности быть личностью. В дополнительном образовании, где ребенок действует по своей инициативе, происходит не просто обучение, а подготовка «возможности быть». Педагог отмечает, что в процессе получения дополнительного образования обучающийся может попробовать себя в разных ролях, ищет смысл жизни. По его мнению, в этом и заключается главная миссия дополнительного образования [3, С. 6-8].

В части дополнительного профессионального образования, направленного на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям трудовой деятельности и соци-

альной среды, проблематикой этой отрасли занимались С.Я. Батышев, В.В. Безлепкин, О.В. Купцов, О. Медведев, А.М. Новиков и другие.

Таким образом, просматривается заинтересованность педагогического сообщества данной структурой. Многофункциональность и необходимость системы не вызывает сомнений. Однако целью настоящей статьи является рассмотрение исторического вектора становления системы дополнительного образования, с углубленным изучением проблематики лишь одного направления - дополнительного музыкального образования.

Дополнительное образование, или внешкольное образование, прошло длинный и сложный путь становления. Формирование данной системы происходило еще во времена распада Римской империи. Так, в Византии появляется совершенно новая форма обучения - кружки-салоны. Формирование такой образовательной структуры было связано с потребностью в особых объединениях для заинтересованных групп. Данные объединения являлись дополнением к основной образовательной системе школы.

В России возможность получения образования была доступна представителям духовенства, ввиду того что открытие школ предполагалось в домах священников. Несмотря на обучение пению, а также нравственным основам, о чем свидетельствуют положения постановления Стоглавого собора 1551 года, ключевой вехой в становлении дополнительного образования становится эпоха Петра I. Именно благодаря формированию светского государства появляются возможности изучения предметов по выбору, т.е. в дополнение к основным.

Позднее в работах К.Н. Вентцеля, А.К. Бруднова, П.П. Блонского, К.Д. Ушинского и др. установлено, что дополнительное образование является необходимым в образовательной деятельности обучающегося. Возможность реализовать себя в художественной, спортивной, музыкальной деятельности, позволяет обучающемуся развиваться гармонично, а также может послужить отправной точкой в перспективном выборе профессии. Таким образом, появление дополнительного или внешкольного образования, имеющего отличное от привычных школ содержание, помогает не только в развитии индивидуальных способностей обучающихся, но и обеспечивает разноплановое наполнение образовательно-воспитательного процесса.

Различные виды деятельности, включая занятия хореографическим искусством, спортом, декоративно-прикладным творчеством, музыкой и др., являются общими направлениями единой системы. Каждый из этих элементов имеет собственный путь развития. Для нас наибольший интерес представляют становление

и трансформация российского музыкального дополнительного образования.

Общеизвестно, что до XVII века российское музыкальное образование имело певческую и народную традицию. Однако, несмотря на активное влияние европейской музыкальной традиции в XVIII веке, формирование структуры музыкального образования можно отнести лишь к началу XIX столетия.

Начиная с XVIII века, музыкальным образованием занимались, как правило, зарубежные домашние учителя. Подобное образование не имело целью профессионального обучения, важность такой деятельности определялась правилами «хорошего тона». Так, высшие сословия должны были владеть различными навыками музицирования, воспринимая музыкальное искусство лишь как развлечение.

С течением времени, деятельность музыкантов-композиторов, в числе которых М.И. Глинка, А.Л. Гурилев, А.Н. Верстовский и др. переходит на профессиональный уровень. Регулярная концертная деятельность была направлена на расширение круга почитателей музыкального искусства, что впоследствии становится ключевым фактором для открытия учреждений начального музыкального образования.

Таким образом, в образовательной системе обучение музыке начинает делиться на две категории: любительское музицирование и профессиональное обучение. При этом государственное управление данной отрасли не предусматривается. Контроль и регулирование деятельности преимущественно осуществлялись меценатами.

Огромный вклад в развитие и становление действующей системы музыкального образования внесло Русское музыкальное общество (1859), деятельность которого была направлена на популяризацию серьезной музыки, а также поиск и поддержка поистине талантливых музыкантов. Одновременно, одним из аспектов деятельности являлось организация музыкальных классов.

Позднее произошло открытие Бесплатной музыкальной школы (1862), что также имело большое значение для общества. Завершающим действием в деятельности просветителей того времени является открытие первых консерваторий в Петербурге (1862) и Москве (1866).

Благодаря деятельности Бесплатной музыкальной школы музыкальное образование становится широкодоступным. Русский музыкальный и художественный критик В. Стасов писал: «Школа, которую основал Г.Я. Ломакин (являлся ее руководителем до 1868 г.), - такое явление, которого у нас никогда еще не бывало. Никто не думал о действительном музыкальном воспита-

нии нашего народа, никто еще не раскрывал ему настежь двери, никто не посвятил ему всего своего таланта. Но вот теперь существует Бесплатная музыкальная школа; в несколько месяцев она уже в состоянии давать такие концерты, которые признаны всеми за превосходные, – это факты, которые не забудет история и которые она никогда не смешает со множеством других, ничтожных или маловажных явлений современности...» [5, С. 23].

В дальнейшем доступность музыкального образования сохранялась в Народной консерватории (1906). Практический и методический опыт, полученный ранее, были положены в основу приобщения народа к музыкальному образованию посредством интеграции консерваторских принципов обучения в народную музыкальную культуру.

Плодотворная деятельность Народной консерватории способствовала обеспечению фундаментальных основ построения системы общего музыкального образования в послереволюционный период.

Исторический анализ показал, что становление системы музыкального образования всегда шло по двум направлениям: любительского музицирования и профессионального обучения. Одновременно, народная музыкальная культура послужила фундаментом в становлении всеобщего музыкального образования как неотъемлемой части основного образования. Данным направлением деятельности активно занимались ведущие педагоги и музыканты Н.Л. Гродзенская, С.В. Смоленский, С.Т. Шацкий и В.Н. Шацкая и другие.

Изменение государственного устройства, а именно последствия Октябрьская революция 1917 года установили новые требования к модели музыкального образования. Основным переломным решением советского периода является установление государственного контроля над деятельностью музыкальных учреждений дополнительного образования. Кроме этого, не менее важным принципом в вопросе музыкальной политики государства того периода является бесплатность и доступность качественного образования.

Позднее, ответственные за данное направление политические деятели примут ключевое решение, идеи которого сохранятся до настоящего времени. Так, начиная с 1918 года музыкальное образование было разделено на три ступени, первой из которых являлась музыкальная школа.

Создание нового образовательного учреждения побудило потребность в наибольшем охвате населения. Таким образом, на государственном уровне было принято решение об увеличении числа подобных образовательных учреждений. Вместе с тем, обучение в идентичных

учреждениях велось по единой методике, задачей которой было натаскивание обучающихся вместо того, чтобы дать ребенку возможность ознакомления с миром искусства и раскрытие у него чувства прекрасного. Естественным образом, ввиду жесткости требований происходил значительный отсев обучающихся.

Вместе с тем, серьезность вступительных испытаний, а также увеличение численности детей, стремящихся постичь основы профессионального музыкального искусства, давали возможность обеспечить образовательные учреждения наиболее талантливыми и способными учениками.

Ввиду изменения социокультурной ситуации, а именно выхода из послевоенного кризиса, музыкальное педагогическое сообщество – Д.Б. Кабалевский, Л.И. Ройзман, Л.А. Баренбойм и другие – принимает меры по изменению подхода в обучении. Основной задачей детской музыкальной школы является развитие эстетического восприятия музыкального искусства. Таким образом, в 60-х годах XX века происходят структурные изменения в деятельности детских музыкальных школ. В этот период обучение разделяется на общее музыкальное образование и специальное музыкальное образование.

Надо сказать, что содержательные изменения данной сферы происходили в дальнейшем достаточно регулярно. При этом завершением советского периода является утверждение Положения о школе искусств системы Министерства культуры РСФСР и Приказа Министерства культуры РСФСР от 2 марта 1990 г. № 92. Данное положение установило статус детских школ искусств в исторической ретроспективе, а также определило дальнейшее развитие системы.

Однако значительные изменения происходят с принятием в 1992 году Закона «Об образовании». Начиная с этого момента детские школы искусств (по разным его видам) составляют часть единой системы дополнительного образования.

С этого времени начинается содержательный кризис в образовательной системе. Происходит разрушение вертикальности взаимодействия в музыкальной образовательной среде, что сопровождается утратой авторитета педагогических работников в сфере культуры и искусства, ослаблением правовой конкретизации в специфике деятельности кружковой, секционной, студийной работы и образовательного процесса школ искусств.

Кроме этого, происходит снижение требований в подготовке педагогических кадров, активным спросом начинают пользоваться университеты, образовательная программа которых направлена на подготовку учителей музыки.

Таким образом, действующая система дополнительного музыкального образования столкнулась с рядом проблем, связанных с последствиями распада союзного государства. Ведомственная принадлежность, содержательное наполнение образовательных программ, непонимание со стороны управленческих кадров специфики учреждений заставило школы искусств, в прямом смысле, бороться за свое существование. Благодаря неустанной деятельности неравнодушных представителей профессионального сообщества, в числе которых В.В. Медушевский, Ю.Н. Холопов, Т.И. Калужниковой, Д.К. Кирнарской, далее - Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, Л.А. Рапацкая и многие другие, в августе 2008 года Правительством Российской Федерации была утверждена Концепция развития образования в сфере культуры и искусства в Российской Федерации на 2008 – 2015 годы (распоряжение от 25 августа 2008 г. №1244-р). Начиная с этого периода, вопросы образования в области искусств начали обсуждаться регулярно.

В настоящее время система дополнительного музыкального образования допускает обучение детей и взрослых, с единственным ограничением по выбору образовательной программы.

В настоящее время образовательный процесс предполагает обучение по предпрофессиональным или общеразвивающим программам. Отметим, что подобное разделение не является новаторством, преподнесенным ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Еще в 1906 году Е.Э. Линева и Б.Л. Яворский предложили разделение деятельности музыкальной школы на два типа: музыкально-общеобразовательные и специальные курсы. Однако, предложенное разделение несколько отличается от нынешней структуры общеразвивающих и предпрофессиональных программ. Если раньше сольное и ансамблевое пение, игра на инструменте, дирижерские классы были доступны только в специальном курсе, то сейчас обучение по данным направлениям допускается в обеих программах.

Исходя их практического опыта, отметим, что предпрофессиональная программа направлена не только на развитие творческих способностей обучающегося, но и способствует профессиональному самоопределению. В то время как обучение по общеразвивающей программе должно выполнять роль проводника в мир музыки, осуществлять гармоничное развитие личности, способствовать эстетическому воспитанию граждан, не ставя перед собой основной целью получения исполнительских и / или иных навыков. Однако, у родителей (законных представителей) нет понимания в целеполагании перечисленных образовательных программ.

Кроме этого, в образовательных учреждениях дополнительного образования зачастую действуют обще-

развивающие программы кружковой направленности, что вызывает большие затруднения в содержательном понимании. Отличительной особенностью программ школы искусств от программ кружков является проведение контрольно-оценочных мероприятий, а также обязательное вручение свидетельств об окончании образовательной организации, характерное только для школ искусств.

Наличие в одном образовательном учреждении двух различных уровней образования (любительского и профессионального) приводит к снижению требований к качеству образовательного процесса. Так, несмотря на регламентированное наличие пятибалльной оценочной системы, в учреждениях дополнительного образования функционирует трехбалльная шкала («отлично», «хорошо» и «удовлетворительно»), что провоцирует формализацию оценивания исполнительских навыков обучающегося.

Снижение качественного параметра в подготовке профессиональных кадров также воздействует на трансформацию образовательной системы. Речь идет о подготовке педагогических кадров в системе общего образования, выполняющих задачу эстетического воздействия на обучающихся средствами музыкального искусства в условиях школьной среды. Профессиональное педагогическое сообщество, в том числе Э.Б. Абдуллин, Т.В. Челышева, Ю.Б. Алиев и другие, ставит вопрос о потребности в высокопрофессиональных кадрах. Так, Э.Б. Абдуллин имел устойчивое убеждение, что система вузовского музыкально-педагогического образования должна быть сориентирована на подготовку педагога-музыканта, учителя музыки, профессионально владеющего различными видами музыкальной деятельности, готового грамотно осуществлять педагогическое руководство процессом музыкального образования, а также владеющего основами исследовательской деятельности [8, С. 11-22]. При этом очень важно, чтобы подготовка будущего учителя происходила именно в профессиональной среде. По мнению Э.Б. Абдуллина, именно этот фактор способствует формированию качественных профессиональных навыков и истинных нравственных ценностей [4].

Таким образом, рассматривая лишь одно направление системы дополнительного образования – музыкальное образование, следует подчеркнуть, что существует множество тонкостей, по-настоящему способствующих формированию гармонично развитой личности.

Усредненность понимания сущности дополнительного образования приводит к весьма негативным последствиям. Управленческие кадры муниципальных образований должны осознавать важность и значимость системы дополнительного музыкального образования. Необходимо иметь представление об устройстве образовательного процесса, а также всячески способство-

вать увеличению охвата детей профессиональным образованием. Отметим, что именно благодаря деятельности школ искусств (по различным видам искусств) осуществляется начальный этап подготовки будущих солистов филармоний, артистов оркестров, опер, театров, балетов и т.д. Таким образом, в целях успешного получения профессиональных музыкальных навыков, необходимо обеспечить освоение максимального перечня музыкальных образовательных дисциплин, а также увеличение часов нагрузки для специальных предметов.

Понимание сущности образования в сфере культуры поможет формированию качественных знаний среди обучающихся, а также будет воздействовать на укрепление нравственных основ средствами музыкального искусства. Четкое осмысление структуры дополнительного образования, а также повышение уровня качественных музыкальных знаний среди обучающихся будут способствовать формированию творческого мышления и разного восприятия.

24 марта 2021 г. Президентом Российской Федерации был подписан Федеральный закон № 51-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Данный закон предусматривает особенности регулирования деятельности образовательных организаций дополнительного образования детей (детских школ искусств), создаваемых в целях обучения по дополнительным предпрофессиональным программам в области искусств и имеющих специальные наименования в зависимости от вида искусств – «детская школа искусств», «детская музыкальная школа», «детская хоровая школа», «детская художественная школа», «детская хореографическая школа», «детская театральная школа», «детская цирковая школа», «детская школа художественных ремесел». Важность данного закона определяется установлением ведомственной принадлежности перечисленных образовательных ор-

ганизаций в Минкультуры России. Однако существенных изменений в части содержательных аспектов образовательного процесса в данном законе не содержится.

Проведенный исторический анализ позволил определить этапы формирования системы дополнительного образования. Углубленное изучение ключевых аспектов становления и трансформации музыкального образования, способствовало выявлению проблем, которые необходимо оперативно решать. Отметим, что внесение последних изменений в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», касающихся ведомственной принадлежности, является отправной точкой в новом витке глобальных перемен. На наш взгляд, содержательное воздействие органа исполнительной власти в сфере культуры на образовательную политику данной отрасли, является важным фактором дальнейшего функционирования системы. Нельзя забывать, что именно благодаря ежедневной, скрупулёзной работе учреждений дополнительного образования, а в особенности учреждений дополнительного музыкального образования, успешно решается задача сохранения и укрепления нравственных основ у подрастающего поколения. Очень важно не просто научить навыкам игры на инструменте, пению или хореографическому искусству, необходимо акцентировать внимание на приобщении обучающихся к миру искусства, предоставить им возможность собственного эмоционального восприятия, за счет которого возможно пробудить чувства любви, патриотизма, преданности, сострадания, радости и др.

Сложившаяся политическая ситуация требует более внимательного и трепетного отношения к воспитанию нравственных основ. Именно сейчас система дополнительного образования будет верным помощником в формировании устойчивого духовно-культурного фундамента, способствующего укреплению позиций нашей страны, в том числе, на международной арене и достижению долгосрочных целей ее устойчивого развития [1, п.12].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Указ Президента Российской Федерации «Об утверждении Концепции гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом» от 5 сентября 2022 г. [Электронный ресурс] URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209050019> (дата обращения: 26.10.2023)
2. Федеральный закон от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174) (дата обращения: 26.10.2023)
3. Асмолов А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к педагогике развития / А.Г. Асмолов // Внешкольник. - 1997. - №9 С. 6-8.
4. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. Заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаев. – М.: Прометей, 2020. – 502 с.
5. Горяинов Ю.С. Г.Я. Ломакин: дирижер, композитор, учитель / Ю.С. Горяинов. – М.: Музыка, 1984. – 300 с.
6. Демков М.И. Очерки истории русской педагогики / М.И. Демков. – М.: Типография т-ва И.Д. Сытина, 1913. – 144 с.
7. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов / И.А. Зимина. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
8. Николаева Е.В. Эдуард Борисович Абдуллин: музыкант, педагог, исследователь / Е.В. Николаев // Музыкальное искусство и образование. – 2015. – Вып. 2. - 178 с.

© Долгина Екатерина Евгеньевна (ekaterinadolgina@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ТВОРЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА КУЛЬТУРЫ

**Зенгин Сергей Семенович**

Кандидат педагогических наук, доцент, Краснодарский государственный институт культуры  
uchsovetkguki@yandex.ru

## PROJECT APPROACH TO THE ORGANIZATION OF THE SYSTEM OF CONTINUING EDUCATION AND ADVANCED TRAINING OF CREATIVE PERSONNEL IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL SPACE OF THE UNIVERSITY OF CULTURE

**S. Zengin**

*Summary:* In a scientific article, from the standpoint of the modern theory and practice of managing educational systems, the possibilities of using a project approach in the context of digitalization of the educational space of the university of culture are considered. It has been shown that the project approach to the digitalization of the system of continuing education and advanced training of creative personnel at the University of Culture is an effective tool for preserving, reproducing and broadcasting cultural heritage, modern creative practices and industries, bringing the higher educational institution to a new level of functioning, contributing to its transformation into a developed cultural and educational cluster with an extensive system of communication links.

*Keywords:* digitalization, university of culture, continuing education, advanced training, project approach.

*Аннотация:* В научной статье с позиций современной теории и практики управления образовательными системами рассмотрены возможности использования проектного подхода в условиях цифровизации образовательного пространства вуза культуры. Показано, что проектный подход к цифровизации системы непрерывного образования и повышения квалификации творческих кадров в вузе культуры выступает эффективным инструментом сохранения, воспроизводства и трансляции культурного наследия, современных креативных практик и индустрий, выводящим высшее учебное заведение на новый уровень функционирования, способствующим его трансформации в развитый культурно-образовательный кластер с обширной системой коммуникативных связей.

*Ключевые слова:* цифровизация, вуз культуры, непрерывное образование, повышение квалификации, проектный подход.

Процесс активного формирования единого цифрового социо-культурного пространства, свидетелем которого мы являемся, охватывает все базовые сферы человеческой деятельности: производство, науку, досуг, творчество, социальные отношения, коммуникацию и образование. Цифровая трансформация как развитие и внедрение сложных цифровых систем производства, трансляции, преобразования и концентрации данных, ведет к изменению профиля востребованных личностных и профессиональных компетенций специалиста, а соответственно – к преобразованию всего образовательного пространства, и особенно – системы подготовки и повышения квалификации кадров, которая данные компетенции в первую очередь и формирует.

Цифровая трансформация образования охватывает все его базовые уровни: на макроуровне происходит

концептуальная модернизация всей образовательной системы и ее компонентов, в том числе путем цифровой адаптации основных парадигм образования; на мезоуровне осуществляется обновление образовательного процесса в направлении его диверсификации, многоуровневости, информатизации и т.д.; на микроуровне совершенствуются организационный, содержательный, процессуальный и технологический компоненты целостного образовательного процесса [1]. В целом можно говорить о сдвиге существующей образовательной парадигмы в сторону информатизации, открытости, дистанционности, практикоориентированности и персонализации.

Интенсивность, глубина и масштабность происходящих изменений системы образования, связанных с развитием и внедрением таких технологий, как допол-

ненная реальность, VR-технологии, блокчейн, искусственный интеллект, роботизация, облачные технологии, 3D-моделирование, 3D-печать, технологии больших данных, а также динамичное развитие открытых образовательных ресурсов, дистанционного, интерактивного и онлайн-форматов обучения, актуализируют поиск оптимальных методов и технологий цифровой трансформации образовательного пространства, в том числе относительно процессов переподготовки и повышения квалификации кадров. Современная теория и практика управления образовательными системами предлагает обширный арсенал подходов (функциональный, ситуационный, процессный, программно-целевой, кластерный, проектный и другие), содействующих эффективному разрешению противоречия между запросом общества на специалистов, обладающих высоким уровнем цифровой грамотности, способных продуктивно, оперативно и творчески решать профессиональные задачи в сфере цифровой экономики, в инновационном технологическом и креативном секторе и актуальным состоянием системы профессионального образования, не всегда способной удовлетворить данный запрос. Особо выделим в этом ряду проектный подход, на наш взгляд, качественно отличающийся по своей эффективности в силу таких его характеристик, как возможность концентрации финансовых, технологических, кадровых, инновационно-научных ресурсов вуза на достижение задач, конкретизированных в его целевом ориентире; возможности получения синергетического эффекта за счет грамотного управления материальными, информационными и человеческими ресурсами в четко очерченных временных пределах; внедрения гибкого алгоритма действий с развитой системой контроля промежуточных и конечных результатов по принципу обратной связи.

В контексте цифровизации образовательного процесса переподготовки и повышения квалификации кадров, проектный подход способен обеспечить оперативное построение образовательного пространства, способствующего интеграции стратегических тенденций цифровой трансформации образовательной, творческой и производственной сфер и личной стратегии формирования ключевых профессиональных компетенций современного специалиста. Особенно перспективно, на наш взгляд, использование проектного подхода в процессе цифровизации системы непрерывного образования и повышения квалификации кадров сферы культуры и искусств в силу специфики самой творческой деятельности, в центре которой находится художественно-творческий проект как самостоятельный и оригинальный вид проектной деятельности. Данный тезис опирается на представление о том, что важной составляющей современных креативных индустрий выступает групповое проектное взаимодействие, когда работает команда по созданию товаров или услуг, включающая тех, кто генерирует идеи – имеет креативные способности, а также

создает или воплощает – специалисты-технологи и в конечном счете тех, кто управляет этим процессом – менеджеры [2]. То есть речь идет о работе функциональных полисубъектных ансамблей, способных продуцировать высокие творческие результаты и создавать оптимальные условия для личностного и профессионального развития участников художественно-творческого проекта (принцип полисубъектности художественно-творческого проектирования) [3]. Исходя из этого, создание условий для образования открытых творческих объединений педагогов и обучающихся, ядром деятельности которых вступает порождение и трансляция смыслов, логических и символических структур в процессе опыта общения, создающего благоприятные условия для формирования оптимального личностно-профессионального профиля их участников, выступает одним из основных векторов инновационного развития системы непрерывного образования и повышения квалификации кадров в сфере художественного образования, в том числе в контексте цифровизации. При этом в цифровизации творческого процесса делается упор на развитие дивергентного мышления работников сферы культуры и искусств [4].

Таким образом, цифровизация образовательного процесса в системе повышения квалификации и переподготовки кадров сферы культуры и искусств может выступать эффективным инструментом создания персонализированной предметно-пространственной среды с атмосферой сотворчества, вдохновения, развивающей коммуникации и обмена опытом. Использование цифровых технологий в системе повышения квалификации кадров позволяет добиться многих позитивных эффектов за счет преодоления ряда барьеров, свойственных традиционной образовательной системе подготовки и повышения квалификации кадров культуры. Обозначим лишь некоторые из этих возможностей:

1. Одновременное включение в образовательный процесс большого количества обучающихся, рассредоточенных географически, чем с одной стороны обеспечивается доступность образовательного контента независимо от места проживания, а с другой – возможность участия в образовательном процессе без ущерба для основной профессиональной деятельности.
2. Привлечение к процессу обучения ведущих экспертов отрасли, выдающихся деятелей культуры и мастеров искусств, что является критически значимым, учитывая уже сформированный уровень профессиональной подготовки обучающихся специалистов.
3. Интеграция образовательных курсов в единое информационное пространство в сфере культуры, активно развиваемое Министерством культуры РФ в рамках проекта «Цифровая культура» [5, 6] (виртуальные концертные залы и музеи, мультимедиа-гиды с использованием технологий до-

полненной реальности, выставочные проекты, онлайн-трансляции мероприятий, оцифрованные книжные памятники, фонд Национальной электронной библиотеки и другие).

4. Гибкость и адаптивность образовательных программ повышения квалификации с учетом актуальных тенденций развития социально-культурной сферы и запроса обучающихся (и/или их работодателей) за счет наличия перманентной обратной связи между субъектами образовательного процесса.
5. Персонализация образовательного процесса и возможность построения индивидуальной образовательной траектории за счет постоянного доступа к образовательному контенту в удобное время, использования таких форм обучения как онлайн-консультации и индивидуальные занятия с преподавателем.
6. Формирование непрерывной системы оценки текущей успеваемости обучающегося, а также эффективности и качества преподавания за счет цифровых форм оценки компонентов педагогического процесса.
7. Широкие возможности для групповой творческой работы, обмена опытом и передовыми технологиями профессиональной деятельности, что способствует сотворческому развитию субъектов художественно-творческого проектирования и проявлению синергетического эффекта при создании креативного продукта в процессе обучения.
8. Формирование у субъектов образовательного процесса компетенций в сфере цифровизации и освоение как обучающимися, так и профессорско-преподавательским составом передовых информационных технологий общей и узкопрофессиональной направленности.
9. Экономическая и ресурсная эффективность цифровых форм организации педагогического процесса в сфере непрерывного образования и повышения квалификации творческих и управленческих кадров в сфере культуры.
10. Существенное повышение конкурентоспособности и статусных характеристик образовательной организации высшего образования, внедряющей цифровые образовательные технологии.

Безусловно, существуют и определенные ограничения и недостатки цифровых форм организации образовательного процесса в сфере культуры и искусств, в качестве которых чаще всего указываются такие, как отсутствие живого опыта общения с педагогом или мастером, низкий уровень цифровой культуры и владения современными информационными технологиями, недостаточное развитие у обучающихся личностных навыков самоорганизации и самомотивации, некачественный и неverified образовательный контент и

т.д. Однако, на наш взгляд, возможности цифровизации образовательного процесса, развитие современных технологий дополненной реальности, высокий профессионализм профессорско-преподавательского состава существенно нивелируют указанные недостатки, что подтверждается практикой внедрения проектного подхода к организации повышения квалификации творческих и управленческих кадров в условиях цифровизации образовательного пространства Краснодарского государственного института культуры.

Интенсивное внедрение проектной технологии цифровизации системы непрерывного образования и повышения творческих и управленческих кадров сферы культуры началось в Краснодарском государственном институте культуры (КГИК) в 2019 году со старта федерального проекта «Творческие люди» национального проекта «Культура», инициированного Министерством культуры Российской Федерации [7]. При этом КГИК стал одним из семи федеральных вузов культуры России, ставших Центрами образования и повышения квалификации, в связи с чем возникла задача оперативного создания необходимой ресурсной, организационной, информационной и кадровой базы для реализации данного проекта [8]. Внедряемая в Краснодарском государственном институте культуры с 2013 года модель проектного управления инновационным развитием вуза творческой направленности существенно повысила эффективность и оперативность решения данной задачи.

Реализация программы непрерывного образования и повышения квалификации творческих и управленческих кадров в сфере культуры на базе КГИК предполагала системный подход к организации подготовки кадров в условиях цифровизации [1] и проектирование по следующим ключевым компонентам процесса:

1. Организационный компонент – обеспечение инфраструктурных, институциональных, коммуникативных и логистических составляющих образовательного процесса переподготовки и повышения квалификации специалистов сферы культуры.
2. Технологический компонент – технологическое и информационное обеспечение цифровизации образовательного процесса и контента.
3. Содержательный компонент – разработка актуальных и востребованных образовательных программ дополнительного образования для специалистов социально-культурной сферы.
4. Процессуальный компонент – разработка и внедрение современного и эффективного методического обеспечения образовательного процесса, трансформация структуры познавательной деятельности обучающихся и профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава.

Работа по каждому из перечисленных направлений предполагала:

- наличие четко очерченных временных параметров реализации проекта;
- определение целевых источников финансового и ресурсного обеспечения;
- формирование оптимальных по составу и квалификации проектных команд;
- разработку прозрачных и функциональных алгоритмов взаимодействия участников проекта;
- внедрение системы критериев и процессов промежуточной и конечной оценки эффективности его реализации.

В рамках реализации организационного компонента проекта системы непрерывного образования и повышения квалификации творческих и управленческих кадров в сфере культуры в организационной структуре Краснодарского государственного института культуры было создано специальное структурное подразделение – Центр непрерывного образования и повышения квалификации творческих и управленческих кадров в сфере культуры [9]. Данный центр был организован в соответствии с Концепцией создания и функционирования Центров непрерывного образования и повышения квалификации творческих и управленческих кадров в сфере культуры, разработанной Министерством культуры РФ [10]. Центр обеспечил системную работу по непрерывному образованию, повышению квалификации и совершенствованию профессионального мастерства в любом возрасте, приобретению инновационных, практико-ориентированных компетенций для успешной профессиональной деятельности работников сферы культуры и искусства. В рамках функционирования Центра была создана система комплексного сотрудничества с учреждениями культуры регионов Российской Федерации; проведен мониторинг профессиональных, образовательных и информационных потребностей руководителей и специалистов учреждений культуры и образовательных организаций в профессиональном развитии; создана система учебно-методического, информационного и административного обеспечения учебного процесса по программам дополнительного профессионального образования.

Технологическое и информационное обеспечение цифровизации образовательного процесса и контента было осуществлено за счет целевого финансирования вуза Министерством культуры РФ, что позволило оснастить учебный процесс современным высокотехнологическим оборудованием и программным обеспечением, позволяющим осуществлять оперативную оцифровку учебно-методического материала, высокоскоростную непрерывную теле-коммуникационную связь субъектов образовательного процесса, реализовывать разнообразные формы учебных занятий и коммуникации, инте-

грировать образовательный процесс в единое информационное поле сферы культуры.

Проектирование содержательных характеристик образовательных программ дополнительного образования исходило из понимания современных тенденций развития сферы культуры, актуального состояния культурно-досуговых практик и востребованных креативных индустрий, и, соответственно, предполагало создание совершенно новых и оригинальных обучающих курсов. Тематика образовательных программ включала освоение современных образовательных технологий и методик обучения инструментальному исполнительству, вокалу и хореографии, современных технологий обеспечения сохранности документов библиотечных фондов музеев и библиотек (учет, консервация и оцифровка), блок курсов, направленных на формирование управленческих навыков: «Фандрайзинг в культуре: стратегии привлечения ресурсов», «Бренд-менеджмент и медиа-маркетинг современной библиотеки», «Event-менеджмент», «Продюсирование цифровых услуг в виртуальном культурном пространстве», и, наконец тематику, связанную с освоением современных цифровых технологий: «Разработка и продвижение в цифровой среде социально-значимых информационных ресурсов для детей и молодежи», «Создание и продвижение в виртуальном пространстве услуг, оказываемых учреждениями культуры», «Медиаконтент в современной практике преподавания музыкально-теоретических дисциплин» и другие. При этом, в ходе реализации проекта, изменялось не только количество реализуемых образовательных программ дополнительного образования (2019 год – 16, 2023 год – 23), но и их тематика и содержание в соответствии с актуальными тенденциями развития социально-культурной сферы.

Существенного внимания потребовало проектирование процессуального компонента создаваемой системы непрерывного образования и повышений квалификации творческих кадров, включавшее как создание новой методической и технологической платформы образовательных курсов, так и освоение педагогами инновационных форм и методик преподавания: интерактивного и эвристического обучения в рамках функционирования творческих цифровых мастерских, технологий видеоконференц-связи, вебинаров и совместной работы с цифровыми ресурсами, технологий дополненной, смешанной и виртуальной реальности, работы в условиях гибкой цифровой образовательной среды и процессов цифровой трансформации аудиторного фонда, мастерских, творческих лабораторий и кафедр, глубинного погружения в профессиональную цифровую среду (Deep Learning), цифровых систем управления обучением (Learning Management System) и других.

По итогам пятилетнего опыта проектного управле-

ния системой непрерывного образования и повышения квалификации творческих кадров в условиях цифровизации образовательного пространства Краснодарского государственного института культуры было разработано и реализовано более 30 дополнительных профессиональных образовательных программ повышения квалификации творческих и управленческих кадров в сфере культуры, более 20 общественно-значимых мероприятий и проектов. Аудитория проекта за этот период составила более 20 000 человек из всех регионов Российской Федерации (2019 год – 4200 слушателей из 67 регионов РФ, 2020 год – 4800 обучающихся из 40 регионов РФ, 2021 год – 4500 специалистов из 72 регионов РФ, 2022 год – 4500 обучающихся из 66 субъектов РФ).

Оценка объективных критериев реализации проекта, контент-анализ отзывов обучающихся, учреждений культуры и образования, анкет педагогов, участвовавших в реализации проекта, позволяют заключить, что проектный подход к цифровизации системы непрерывного образования и повышения квалификации творческих кадров в вузе культуры выступает эффективным инструментом сохранения, воспроизводства и трансляции культурного наследия, современных креативных практик и индустрий, выводящим высшее учебное заведение на новый уровень функционирования, способствующим его трансформации в развитый культурно-образовательный кластер с обширной системой коммуникативных связей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимова Н.Ю. Системный подход к организации подготовки кадров в условиях цифровизации // Вестник Академии знаний. 2021. №1 (42). – С. 27-31.
2. Кузьмина С.Н. Специфика подготовки кадров творческих индустрий в контексте их цифровой трансформации // Петербургский экономический журнал. 2018. №1. – С. 60-69.
3. Зенгин С.С. Принцип полисубъектности художественно-творческого проектирования в вузе творческой направленности // Образование и общество. 2015. №5. – С. 81-83.
4. Ильин Р.В., Сандакова Л.Г. Цифровизация творческого процесса: проблемы и перспективы // Вестник БГУ. 2022. №2. – С. 64-70.
5. Федеральный проект «Цифровая культура». URL: <https://culture.gov.ru/about/national-project/digital-culture/> (дата обращения: 15.07.2023)
6. Магомедов М.Н., Носкова Н.А. Цифровая трансформация сферы культуры // Петербургский экономический журнал. 2021. №1. – С. 27-36. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-transformatsiya-sfery-kultury> (дата обращения: 15.07.2023).
7. Творческие люди – Национальные проекты России. URL: [https://национальныепроекты.пф./projects/kultura/tvorcheskie\\_lyudi](https://национальныепроекты.пф./projects/kultura/tvorcheskie_lyudi) (дата обращения: 15.07.2023).
8. Федеральный проект «Творческие люди». URL: <https://culture.gov.ru/about/national-project/creative-people/educational-center/> (дата обращения: 15.07.2023).
9. Центр непрерывного образования и повышения квалификации творческих и управленческих кадров в сфере культуры. URL: <https://kgik1966.ru/institut/centr-neprevrnogo-obrazovaniya-i-povisheniya-kvalifikacii-tvorcheskih-i-upravlencheskih-kadrov-v-sf> (дата обращения: 15.07.2023).
10. Об утверждении Концепции создания и функционирования Центров непрерывного образования и повышения квалификации творческих и управленческих кадров в сфере культуры. URL: <https://culture.gov.ru/documents/ob-utverzhenii-kontseptsii-sozdaniya-i-funktsionirovaniya-tsentrov-neprevrnogo-obrazovaniya-i-povu/> (дата обращения: 15.07.2023).

© Зенгин Сергей Семенович ([uchsovetkguki@yandex.ru](mailto:uchsovetkguki@yandex.ru)).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ В ПРИМЕНЕНИИ КОМПАРАТИВИСТСКОГО МЕТОДА ИЗУЧЕНИЯ ЮРИДИЧЕСКОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

**Козлов Антон Гордеевич**

Старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Государственный университет управления», (г. Москва)  
antonkozlov3000@yandex.ru

## MAIN DIFFICULTIES IN APPLICATION OF COMPARATIVE METHOD OF LEARNING LEGAL ENGLISH

**A. Kozlov**

*Summary:* The article analyzes in detail comparative method of learning Legal English. Three key difficulties encountered by students familiarizing themselves with a foreign legal system are indicated. Specific examples from practice of regulating the UK advertising industry are provided. The conclusion is made about the necessity to form and develop professional and linguistic competences of students.

*Keywords:* legal English, comparative law, learning difficulties, UK advertising industry, self-regulatory organizations.

*Аннотация:* В данной статье подробно анализируется компаративистский метод изучения юридического английского языка. Выделены три ключевые трудности, возникающие у обучающихся в процессе знакомства с иностранной правовой системой. Приведены конкретные примеры из практики регулирования рекламной индустрии Великобритании. Сделан вывод о необходимости формирования и развития профессионально-языковых компетенций у обучающихся.

*Ключевые слова:* юридический английский язык, сравнительное правоведение, трудности обучения, рекламная индустрия Великобритании, саморегулируемые организации.

Многими представителями современного педагогического сообщества компаративистский подход к обучению юридическому английскому языку ограниченно понимается как простое сравнение ключевых концепций, принципов и законодательных норм стран романо-германской и англо-саксонской правовой семьи. Подобное понимание порождает следующие негативные тенденции: 1) у студентов возникает ложное представление о данных правовых семьях как о юридических мировоззрениях, противостоящих друг другу на всех основных этапах историко-правового развития человеческого общества и якобы взаимно отрицающих друг друга; 2) простое заучивание англоязычных терминов и правил, часто сопровождаемое их буквальным переводом на русский юридический язык и именуемое в современной педагогике «накоплением юридической лексики», не позволяет студентам проникнуть в суть изучаемых правовых явлений и, таким образом, лишает обучающихся фундаментальной теоретической базы для последующего самообразования.

На самом деле, современная юридическая наука рассматривает романо-германскую и англо-саксонскую правовую семью исключительно в качестве исторически сформировавшихся и, следовательно, уникальных методов построения правовых систем государств, стремящихся к достижению порядка и безопасности на своих территориях. В свою очередь, тщательный анализ на первый взгляд различных правовых систем современных государств позволяет говорить о взаимодей-

полняемости романо-германского и англо-саксонского методов, а также об определенном сближении государственно-правовых идеологий.

Таким образом, только системное, а не поверхностное изучение права страны изучаемого языка нацелено на подготовку высококвалифицированных специалистов в области юриспруденции, способных воспринимать целостную профессиональную картину мира и обладающих всеми профессиональными знаниями, необходимыми для формирования вторичной языковой личности. [4]

Другими словами, деятельность преподавателей юридического английского языка направлена прежде всего на формирование у обучающихся устойчивого теоретического базиса для профессионального восприятия событий и явлений объективной реальности. Длительная и интенсивная практика преподавания позволяет выделить основные трудности, с которыми последовательно сталкиваются студенты в процессе изучения дисциплины «Иностранный (английский) язык в сфере юриспруденции»: 1) непонимание концептуальных основ построения и развития правовой системы Соединенного Королевства или отдельных отраслей права Великобритании; 2) ошибочное восприятие взаимоотношений между ключевыми акторами законодотворческого процесса, существующего в рамках правовой системы Великобритании на современном этапе ее развития; 3) непонимание или ошибочное толкование отдельных источников права Великобритании.

Первую трудность легче всего проиллюстрировать на примере современных британских механизмов контроля за осуществлением рекламной деятельности. Становление экономической системы Великобритании как одного из «пионеров» классического западного капитализма происходило в полном соответствии с политико-правовым принципом *laissez-faire*, предоставляющим максимально возможную степень коммерческой свободы всем участникам национальных рынков и ограничивающим роль регуляторов функциями надзора за государственной безопасностью и ситуативного правового консультирования. [1] Предпринимательское лобби Соединенного Королевства обосновало целесообразность создания и развития системы саморегулирования рекламной индустрии на основании следующих фактов объективной реальности: а) исторически доказанная неэффективность государственного цензурирования результатов деятельности представителей творческих профессий; б) необходимость поиска новых стратегий и методов продвижения продукции, обусловленная усталостью целевой аудитории от традиционных приемов убеждения, используемых маркетологами. Именно поэтому в наши дни регулирование британского рынка маркетинга и PR осуществляется Управлением по соблюдению рекламных стандартов (*the Advertising Standards Authority*) - саморегулируемой организацией, состоящей из компетентных представителей деловых кругов. [3] Допустимые практики продвижения отдельных видов национальной продукции содержатся в специальных кодексах, разработанных и периодически обновляемых специалистами данной организации - Своде правил в сфере не вещательной рекламы, стимулирования продаж и прямого маркетинга (*the UK Code of Non-Broadcast Advertising, Sales Promotion and Direct Marketing*) и Своде правил в сфере вещательной рекламы (*the UK Code of Broadcast Advertising*). С 1960х гг. функционирует механизм рассмотрения жалоб аудитории СМИ на недостоверную и недобросовестную рекламу. В 2022 г., в связи с резким увеличением количества жалоб в цифровую эпоху, этот механизм был дополнен принципом «проактивного реагирования», предписывающим экспертам Управления самостоятельно анализировать рекламные материалы, размещаемые на различных цифровых платформах, с целью выявления возможных нарушений установленных стандартов рекламной деятельности. При этом существует негласная практика особого порядка рассмотрения жалоб на рекламу продукции так называемых «признанных брендов Великобритании» (*«established British brands»*), т. е. компаний, давно закрепившихся на национальных рынках и хорошо известных потребителям. Представители этих компаний, как правило, заключают с экспертами Управления устное «джентельменское соглашение» (*«gentlemen's agreement»*) о своевременном внесении требуемых изменений в рекламные материалы. Договоренность такого рода исключает опубликование на официальном сайте саморегулируемой организации списка нарушений профессиональных стандартов, выявленных в ходе проверки. [6]

Вышеуказанные особенности регулирования рекламной деятельности нехарактерны для российского права, устанавливающего абсолютный примат государственного (и прежде всего федерального) контроля над надзорной деятельностью специализированных некоммерческих организаций. [5] Российским студентам, изучающим функционирование системы британских регуляторов в сфере рекламы, необходимо разъяснить важность влияния фактора длительного развития современного права Великобритании в составе Европейского Союза, объединяющего наиболее влиятельные государства романо-германской правовой семьи. Помимо кодексов рекламных стандартов, в правовом поле рекламной индустрии Соединенного Королевства продолжают свое действие акты государственного контроля, представленные отдельными правилами Европейского Союза (например, Регламент 1924/2006 Европейского Парламента и Совета о заявлениях о пищевой ценности продуктов и их пользе для здоровья – *the EC Regulation on Nutrition and Health Claims № 1924/2006* или Положение о защите потребителей от несправедливых торговых практик 2008 г. – *the Consumer Protection from Unfair Trading Regulations 2008*, включенные в законодательство Великобритании в виде отдельного Парламентского статута) и фактически являющиеся его правовым наследием. Следует особо подчеркнуть, что ни одно суждение, высказанное в процессе саморегулирования рекламной деятельности, не может противоречить рекламному законодательству, нацеленному на решение наиболее острых вопросов общественного благополучия (таких как защита потребителей, не обладающих специальными маркетинговыми знаниями и являющихся «слабой стороной» сделок купли-продажи, от злоупотреблений со стороны лиц, профессионально занимающихся коммерческой деятельностью; порядок продвижения и продажи продуктов, в состав которых входят психоактивные вещества). Таким образом, изучение правовых аспектов саморегулирования рекламной индустрии Великобритании следует начинать с анализа «традиционных» положений законодательства и рассматривать правила, содержащиеся в рекламных кодексах, исключительно в качестве подробного комментария к нормам права Европейского Союза, доказавшим свою эффективность в исторической перспективе.

Классическая концепция триады ветвей государственной власти (функция правотворчества в основном принадлежит законодательной власти, органы исполнительной власти уполномочены на правоприменение, судебной власти отводится роль «контролера» за соблюдением положений законодательства), разработанная английским философом Джоном Локком во второй половине XVII века и воплощенная в политико-правовых механизмах современных демократических государств, подверглась трансформации при формировании институционального базиса функционирования ряда отрас-

лей национального права Великобритании. [2]

Так, например, идеологи британской системы саморегулирования рекламной деятельности дали свое собственное, оригинальное трактование «системы сдержек и противовесов» («*system of checks and balances*»), предложенной Джоном Локком в качестве ключевого принципа взаимодействия трех ветвей власти. Эксперты выделили три заинтересованные стороны регулятивной системы в сфере рекламы: а) государство; б) саморегулируемые организации, сформированные из представителей деловых кругов, и в) работники рекламной отрасли (маркетологи). В рассматриваемой системе маркетологи выступают в качестве «исполнительной власти», прилагающей конкретные творческие усилия для повышения качества услуг по продвижению национальной продукции в соответствии со стандартами, устанавливаемыми отраслевыми «законодателями» - компетентными представителями деловых кругов. «Судебной властью», то есть главным «контролером» в рекламной отрасли, является Парламент Великобритании, разрабатывающий и утверждающий акты национального законодательства, определяющие принципы решения вопросов, выходящих за пределы компетенции саморегулируемых организаций. Нехарактерная роль главного законодательного органа Великобритании обусловлена тем фактом, что суды заняты рассмотрением дел в сферах нарушения прав интеллектуальной собственности и договорных обязательств, где услуги по продвижению продукции могут являться предметом споров, но не их правовой сутью. Все вышеуказанные нюансы взаимодействия британских рекламных регуляторов могут быть разъяснены российским студентам с помощью построения «компаративистских» (т. е. сравнительных) теоретических таблиц, рассматривающих классическую «систему сдержек и противовесов» в качестве референтной системы, а институциональные структуры, функционирующие в отдельных отраслях национального права Великобритании – в качестве ее политико-правовых аберраций.

Уяснив для себя концептуальные основы применения правовых норм изучаемой отрасли, а также должным образом проанализировав роль каждого из институциональных элементов рассматриваемой правовой системы, российские студенты переходят к решению правовых задач (кейсов) с опорой на определенную нормативно-правовую базу и сталкиваются с последней из основных трудностей компаративистского метода обучения юридическому английскому языку – объективной невозможностью безошибочного восприятия и интерпретации текстов регулятивных актов на текущем уровне владения иностранным языком (это актуально на любом курсе бакалавриата и магистратуры в неязыковых вузах и на как минимум первых двух курсах бакалавриата в лингвистических вузах). Кроме того, ключевое место в британской иерархии регулятивных

норм занимают прецедентные решения, формулируемые высшими национальными судами. Несмотря на тенденцию ко всеобъемлющей кодификации и сближению права Великобритании с романо-германской правовой семьей в вопросе порядка создания и применения нормативно-правовой базы, отдельные акты Парламента (называемые статутами), часто разрабатываются и принимаются в дополнение к уже существующим судебным решениям и содержат многочисленные отсылки к конкретным судебным делам. В свою очередь, тексты большинства прецедентов характеризуются а) регулярными ссылками на более ранние прецедентные решения; б) активным использованием образного английского языка (здесь большую роль играет легко распознаваемое стремление многих судей закрепить предлагаемые ими правовые концепции и идеи в оригинальных и запоминающихся формулировках); в) «переключкой» с суждениями и мнениями других судей, входящих в состав коллегии по рассмотрению конкретного дела (следует особо отметить, что Верховный суд Великобритании, являясь главным источником прецедентов, рассматривает каждое дело в составе как минимум пяти судей).

Данную трудность можно устранить, сделав правовое регулирование в сфере рекламы вводной дисциплиной в составе англоязычного правового курса для бакалавров или магистров. Целесообразность подобного решения обусловлена специфическим содержанием и ролью нормативно-правовой базы рекламной деятельности в Соединенном Королевстве. Так, Своды правил в сфере вещательной и вещательной рекламы (фактически являющиеся основными источниками регулятивных норм в сфере рекламы) представляют собой не законодательные нормы, а всего лишь классификацию допустимых маркетинговых практик, сформулированных простым языком, понятным каждому предпринимателю. В случае необходимости изучения отдельных прецедентных решений по вопросам нарушения прав интеллектуальной собственности и договорных обязательств студентам может быть рекомендовано ознакомиться с регулярно обновляемыми Интернет-базами прецедентов, содержащими основные доводы судей в каждом отдельном правовом споре (*ratio decidendi of all cases*). [7] Более того, после анализа базовых аспектов правового регулирования рекламной деятельности, студенты будут готовы приступить к изучению более комплексных отраслей коммерческого права Великобритании, таких как, например, право договоров (*contract law*) и право деликтов (*tort law*).

На основании вышесказанного можно сделать вывод о том, что главной задачей преподавателя, разрабатывающего полный курс юридического английского языка на базе компаративистской методики является превращение «болевых точек» восприятия особенностей функционирования и развития англо-саксонской правовой семьи в «точки профессионального роста» студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Козлов А.Г. Professional English: English contract law [Профессиональный английский язык: договорное право Великобритании]/ООО «РУСАЙНС», 2022. – 212 с.
2. John Locke. Two Treatises of Government [Два трактата о правлении]/Digireads.com, 2009. – 182 p.
3. Richard Lindsay. Ad Law: The Essential Guide to Advertising Law and Regulation [Руководство по регулированию рекламной деятельности], 1st Edition/Kogan Page, 2016. – 416 p.
4. Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста/ Язык - система. Язык - текст. Язык - способность : к 60-летию члена-корреспондента РАН Ю.Н. Караулова / ред. Ю.С. Степанов, Е.А. Земская, А.М. Молдован. – Москва: Институт русского языка РАН, 1995. – С. 277-285
5. Шишкин Д.А. О правовом регулировании рекламы в Российской Федерации/Труды Института государства и права Российской академии наук.2012. №2. – С. 102-114.
6. ASA.org.uk [Электронный ресурс]/The Advertising Standards Authority Ltd., 2023. – Режим доступа: <https://www.asa.org.uk/>
7. Swarb.Co.Uk [Электронный ресурс]/David Swarbrick, 2023. – Режим доступа: <https://swarb.co.uk>

© Козлов Антон Гордеевич (antonkozlov3000@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ОСНОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТАМ, ОБУЧАЮЩИМСЯ ПО ПРОГРАММЕ МАГИСТРАТУРЫ «ИНТЕРНЕТ ВЕЩЕЙ В ОБРАЗОВАНИИ»

### FEATURES OF TEACHING THE BASICS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TO STUDENTS ENROLLED IN THE MASTER'S PROGRAM "INTERNET OF THINGS IN EDUCATION"

V. Kondratieva  
D. Abushkin

*Summary:* The article is devoted to the analysis of the problem of teaching students the basics of artificial intelligence as part of their development of the master's program «Internet of Things in Education», implemented at the Institute of Digital Education of the Moscow City Pedagogical University. When studying disciplines related to the Internet of Things, it is necessary to be able to use artificial intelligence technologies, however, students enrolled in the master's program have different levels of training in this area. The authors see the solution to the problem in the fact that artificial intelligence training at the second stage of education should be more practice-oriented and rely more on the use of available technologies for the development of intelligent systems than on the study of artificial intelligence methods. This will not only prepare trainees for mastering special disciplines, but also ensure the solution of appropriate methodological tasks. As a tool for the development of intelligent systems, it is proposed to use the popular and powerful Python programming language, which has in its arsenal many additional software packages designed, in particular, for processing big data.

*Keywords:* internet of things, smart things, artificial intelligence, teaching methods, higher pedagogical education, master's degree training.

**Кондратьева Виктория Александровна**

Кандидат физико-математических наук, доцент,  
Московский городской педагогический университет  
kondratevav@mgru.ru

**Абушкин Дмитрий Борисович**

Кандидат педагогических наук, доцент, Московский  
городской педагогический университет  
abushkindb@mgru.ru

*Аннотация:* Статья посвящена анализу проблемы обучения студентов основам искусственного интеллекта в рамках освоения ими магистерской программы «Интернет вещей в образовании», реализуемой в институте цифрового образования Московского городского педагогического университета. При изучении дисциплин, связанных с интернетом вещей, необходимо уметь использовать технологии искусственного интеллекта, однако студенты, поступившие в магистратуру, имеют разный уровень подготовки в этой области. Авторы видят решение проблемы в том, что обучение искусственному интеллекту на второй ступени образования должно быть более практико-ориентированным и в большей степени опираться на использование имеющихся технологий разработки интеллектуальных систем, нежели на изучение методов искусственного интеллекта. Это не только позволит подготовить обучаемых к овладению специальными дисциплинами, но и обеспечит решение соответствующих методических задач. В качестве инструмента для разработки интеллектуальных систем предлагается использовать популярный и мощный язык программирования Python, имеющий в своем арсенале множество дополнительных пакетов программ, предназначенных, в частности, для обработки больших данных.

*Ключевые слова:* интернет вещей, умные вещи, искусственный интеллект, методика преподавания, высшее педагогическое образование, обучение в магистратуре.

#### Введение

#### Актуальность

Обучение основам искусственного интеллекта студентов педагогического направления, получающих образование по специальностям, связанным с информатикой, является неотъемлемой частью учебных программ, поскольку необходимо как для их дальнейшей профессиональной деятельности в качестве учителей информатики, так и для получения ими образования в рамках обучения в магистратуре. Магистерская программа «Интернет вещей в образовании», реализуемая в институте цифрового образования Московского городского педагогического университета (МГПУ), нацелена на подготовку педагогических кадров, способных обучать школьников технологиям

интернета вещей и технологиям умных вещей. Очевидно, что эффективное преподавание дисциплин данной магистерской программы невозможно без соответствующей подготовки студентов в области искусственного интеллекта. При этом данная магистерская программа должна быть освоена как студентами, уже получившими необходимые начальные знания в рамках обучения в бакалавриате (например, при обучении в институте цифрового образования МГПУ), так и студентами, осваивающими комплекс данных дисциплин «с нуля». Таким образом, возникает необходимость разработки рабочей программы по искусственному интеллекту, обеспечивающей студентов знаниями, необходимыми для освоения дисциплин данной магистерской программы, и, в то же время, осуществляющей преемственность учебных программ двух ступеней образовательной системы.

### Изученность проблемы

Магистерская программа «Интернет вещей в образовании» является уникальной, единственной в России, реализуемой на данный момент только в институте цифрового образования МГПУ, в связи с чем разрабатываемые преподавателями института программы и методики являются оригинальными и единственными в своем роде.

**Целесообразность разработки темы** обусловлена необходимостью нахождения путей эффективного обучения студентов магистратуры «Интернет вещей в образовании» с целью овладения ими общими и профессиональными компетенциями.

**Научная новизна** заключается в выявлении проблем, связанных с обучением студентов в рамках двухуровневого высшего образования, и нахождении путей их преодоления.

**Цель исследования** состоит в определении особенностей преподавания основ искусственного интеллекта студентам магистратуры, обучающимся по профилю «Интернет вещей в образовании».

**Задачи исследования** включают в себя анализ учебных пособий по искусственному интеллекту и интернету вещей, разработку учебного материала дисциплины «Искусственный интеллект», составление методических рекомендаций по проведению лекционных и практических занятий.

**Теоретическая значимость** исследования состоит в определении подходов к формированию программы дисциплины «Искусственный интеллект», а также отборе учебного материала, позволяющего обеспечить качественное овладение студентами магистратуры «Интернет вещей в образовании» специальными дисциплинами.

**Практическая значимость** исследования заключается в возможности использования представленного материала в аналогичных учебных программах, направленных на получение студентами знаний в области применения технологий искусственного интеллекта.

**Методология** исследования основывается на общенаучных методах, использующих анализ источников литературы, обобщение и систематизацию полученной информации; а также методы педагогических исследований, включающих в себя наблюдение и апробацию разработанных методических приемов.

Обучение студентов педагогического направления основам искусственного интеллекта является неотъемлемой частью их профессиональной подготовки на всех ступенях высшего образования [1, 2]. Курс искусствен-

ного интеллекта магистерской программы «Интернет вещей в образовании» является логическим продолжением дисциплины «Основы искусственного интеллекта» бакалаврских программ педагогического направления, реализуемых в институте цифрового образования МГПУ. И если в рамках бакалавриата студенты знакомятся с общими идеями искусственного интеллекта, то при обучении по программе «Интернет вещей в образовании» интеллектуальные алгоритмы должны стать инструментом для разработок в сопряженной области информационных технологий.

Интернет вещей – это совокупность технологий, которая объединяет различные устройства, взаимодействующие между собой и с внешней средой с помощью сети Интернет [3]. Экосистема интернета вещей включает в себя телекоммуникационные технологии, облачные технологии, технологии обработки больших данных, технологии программирования, технологии, связанные с использованием сенсорных систем, технологии искусственного интеллекта и ряд других [4].

Умные устройства – это устройства, которые могут корректировать свое поведение в зависимости от каких-то внешних или внутренних обстоятельств без участия человека. Устройство, которое, помимо возможности коммуникации с другими устройствами, обладает определенным идентификатором и подключено к сети, называют вещью [5]. Умные устройства могут, например, реагировать на определенные команды человека, на определенные условия (холодно, темно, определенное время и т.п.) и реализовывать связанные с этими обстоятельства действия (выполнить голосовую команду, включить обогреватель, включить подсветку и т.д.), а умные вещи – ещё и взаимодействовать между собой с использованием сетевых технологий. Примерами умных устройств и умных систем могут быть умный чайник, умная розетка, умный будильник [6], умная аудитория [7], умный дом [8], умный завод и многие другие.

Системы искусственного интеллекта здесь могут быть использованы как в информационной системе самих умных вещей, так и в облачном сервисе. В этом случае появляется возможность использовать алгоритмы машинного обучения, искусственные нейронные сети и ряд других методов искусственного интеллекта при работе как самих умных вещей, так и работы системы интернета вещей.

Как правило, искусственный интеллект используется там, где необходимо в реальном времени вести обработку больших данных, организовать распознавание объектов и звуков (в том числе и голоса) и где традиционные способы обработки данных (например, с помощью программ на языке программирования) по каким-то причинам не подходят.

Представляется важным, чтобы будущие педагоги, которые будут обучать технологиям интернета вещей, понимали роль и место искусственного интеллекта в их реализации [2]. Эти вопросы обсуждаются в дисциплине «Умные вещи и интернет вещей», а технологии искусственного интеллекта изучаются более подробно в отдельной дисциплине.

Курс искусственного интеллекта магистерской программы включает в себя несколько разделов, посвященных изучению основных направлений развития этой области науки, способов проектирования и создания экспертных систем и технологий разработки нейронных сетей [9]. Практическая часть курса посвящена реализации изучаемых методов. Необходимо отметить, что учебный материал адаптирован для студентов педагогического направления и сбалансирован с точки зрения объема рассматриваемых тем и глубины подачи теоретического материала, поскольку обучение должно вестись в контексте формирования профессиональных компетенций будущих педагогов – учителей информатики, робототехники, специалистов в области дополнительного образования.

После нескольких лет анализа и неоднократной актуализации учебных планов бакалаврских и магистерских программ было выявлено необходимое распределение учебного материала между дисциплинами, посвященными искусственному интеллекту. При обучении основам искусственного интеллекта в рамках бакалавриата приоритет отдается формированию у студентов понятий об алгоритмах и методах искусственного интеллекта, включающих в себя разработку систем, основанных на знаниях, нейронных сетей для распознавания образов, чат-ботов, интеллектуальных игр. В качестве инструмента для выполнения практических заданий выступает язык программирования Python. При этом значительную часть практических работ студенты выполняют только с использованием встроенных инструментов языка программирования. Это продиктовано необходимостью дать обучаемым представление о способах разработки интеллектуальных алгоритмов «вручную», без использования дополнительных возможностей языка Python [10]. Естественно, для решения некоторых задач, таких как распознавание и синтез речи, используются специальные библиотеки, кроме того, студенты знакомятся с возможностями пакета Keras для разработки нейронной сети прямого распространения [11].

Магистерская программа более ориентирована на решение прикладных задач, поэтому в дисциплине «Искусственный интеллект» акцент смещается с изучения методов искусственного интеллекта и самостоятельную их реализацию на более широкое использование готовых алгоритмов, представленных в модулях дополнительных пакетов программ Python, предназначенных

для разработки интеллектуальных систем. Например, если в бакалавриате систему, основанную на знаниях, студенты разрабатывают без подключения специальных библиотек, то в магистратуре им предлагается реализовать экспертную систему с использованием пакета Experta для Python. Это дает возможность решить эту же задачу на другом уровне и наполнить разрабатываемую интеллектуальную систему более интересным и практически значимым содержанием.

Для интеграции дисциплин «Искусственный интеллект» и «Умные вещи и интернет вещей» наиболее важным представляется формирование у обучаемых знаний и умений в области работы с большими данными. Знакомство с основными принципами Big Data происходит в специальной дисциплине «Обработка больших данных», однако для лучшего понимания взаимосвязи больших данных, искусственного интеллекта и технологий интернета вещей в рамках изучения искусственного интеллекта предполагается разработка нескольких видов нейронных сетей средствами пакета Keras для решения следующих задач: полносвязной нейронной сети прямого распространения для распознавания рукописных цифр, сверточной нейронной сети для классификации образов и рекуррентной нейронной сети для решения задачи прогнозирования.

Таким образом, если в рамках бакалавриата студенты разрабатывают только сети прямого распространения, то в магистратуре теоретические знания о других видах нейронных сетей подкрепляются практическими работами по их реализации. Тем самым обеспечивается преемственность учебного материала дисциплин, посвященным изучению технологий искусственного интеллекта, на двух образовательных ступенях университета.

С другой стороны, такой подход обеспечивает возможность достижения основного результата – формирование у студентов умения использовать технологии искусственного интеллекта для решения практических задач. Даже если студент не изучал основ искусственного интеллекта ранее, и не владеет знаниями о способах разработки интеллектуальных алгоритмов, он получает возможность научиться применять средства специальных библиотек Python для проектирования интеллектуальных систем. Таким образом, поставленные задачи обучения будут выполнены.

Умение применять технологии искусственного интеллекта для решения различных задач позволит студентам более глубоко и полноценно изучать, и реализовывать технологии интернета вещей, а в будущем работать не только в системе дополнительного образования с заинтересованными школьниками, но и в системе среднего профессионального звена, где обучение технологиям интернета вещей может происходить без использования

специальных образовательных наборов. Кроме того, выпускники, обладающие знаниями в области искусственного интеллекта и интернета вещей, могут стать востребованными специалистами в IT-сфере.

### Заключение

Двухуровневая система высшего образования, безусловно, требует от разработчиков программ определенной гибкости, продиктованной необходимостью учитывать как изменяющиеся потребности общества в компетенциях выпускаемых специалистов, так и разный уровень подготовки студентов, в частности на момент поступления в магистратуру. Эти проблемы коснулись

разработчиков магистерской программы «Интернет вещей в образовании», реализуемой в институте цифрового образования МГПУ с 2023 года. При формировании рабочей программы дисциплины «Искусственный интеллект» учитывалась и логическая взаимосвязь с дисциплинами педагогического бакалавриата института цифрового образования, и возможность обучения студентов, приступающих к освоению технологий искусственного интеллекта «с нуля». Эффективность разработанной системы может оценена после того, как студенты завершат комплекс указанных дисциплин. Учебные программы каждый год актуализируются, поэтому даже благоприятные выводы не исключают возможного внесения корректировок с целью повышения качества обучения.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Кондратьева В.А. Подготовка будущих учителей информатики к преподаванию основ искусственного интеллекта // Теория и практика проектного образования: журнал научных публикаций. М.: ООО «ФАГОТ-ИНЖИНИРИНГ», 2020. №3(15). С. 19–21.
2. Абушкин Д.Б. Подготовка педагогов в области технологий интернета вещей / Д.Б. Абушкин, Л.И. Карташова, Н.Д. Тамошина // Большая конференция МГПУ: сборник тезисов: в 3 т., Москва, 28–30 июня 2023 года / Московский городской педагогический университет. Том 1. М.: Издательство ПАРАДИГМА, 2023. С. 89–92.
3. Китайгородский М.Д. Интернет вещей в подготовке учителей технологии // Концепт. 2019. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-veschey-v-podgotovke-uchiteley-tehnologii> (дата обращения: 22.09.2023)
4. Ли П. Архитектура интернета вещей. М.: ДМК Пресс, 2020. 454 с.
5. Колбанев М.О. К вопросу о сущности и технологиях интернета вещей / М.О. Колбанев, Н.А. Верзун, Е.С. Нестеренко // Теоретическая экономика. 2020. № 5(65). С. 36–43.
6. Куделина Н.А. Разработка устройства IoT «Умный будильник» / Н.А. Куделина // Физика, техника и технология сложных систем: Тезисы докладов Всероссийской с международным участием молодежной научно-практической конференции, Ярославль, 22–30 апреля 2019 года / Под редакцией С.П. Зимина, А.С. Гвоздарёва. – Ярославль: Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, 2019. С. 104–105.
7. Григорьев С.Г. «Умная аудитория» в Институте математики и информатики МГПУ: теория и практика / С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун, И.М. Реморенко // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2013. № 2(26). С. 8–18.
8. Водянова С.А. Механизмы развития и внедрения технологии «умный дом» / С.А. Водянова, С.В. Пупенцова, В.В. Пупенцова // Инновации. 2018. № 7(237). С. 83–90.
9. Ясницкий Л.Н. Введение в искусственный интеллект / Учеб. пособие для вузов. М.: Изд. центр «Академия», 2005. 176 с.
10. Левченко И.В., Садыкова А.Р., Абушкин Д.Б., Карташова Л.И., Кондратьева В.А., Моисеев В.П. Особенности подготовки по программированию будущих учителей информатики // Вестник РУДН. Серия «Информатизация образования». М.: РУДН. 2021. Т. 18. № 4. С. 337–346.
11. Кондратьева В.А. Особенности обучения искусственному интеллекту в основной школе средствами языка программирования Python // Сборник материалов научной конференции с международным участием «Открытая наука 2021» М.: Изд-во Aegitas, 2021. С. 248–253.

© Кондратьева Виктория Александровна (kondratevav@mgpu.ru), Абушкин Дмитрий Борисович (abushkindb@mgpu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ПРОБЛЕМА КОМПЛЕКСНОГО ВНЕДРЕНИЯ БИОЭТИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ В РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Кюрегина Анна Викторовна**

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент,  
Национальный исследовательский университет  
«Московский энергетический институт»  
Annie\_kyuregian@mail.ru

### THE PROBLEM OF COMPLEX INTRODUCTION OF BIOETHICAL THEMES INTO RUSSIAN EDUCATION

**A. Kyuregina**

*Summary:* The actuality of the current research is explained by the fact that traditional upbringing of selective humanism becomes stalemated because it makes children and youth reconcile with industrial cruelty. At the same time its relevance is conditioned by the fact that modern scientific paradigm increasingly acknowledges the necessity to revise traditional practices of animal treatment. It is revealed that in pre-revolutionary Russia leading scholars pointed at the possibilities of lifestyle transformation in accordance with needs of living beings; in the Soviet period this information had scattered character, and its separate aspects presented in literature were targeted for different readers; that at the end of the XX – beginning of the XXI centuries Russian society got the possibility to obtain this information in its entirety and interconditionality. It is found out that psychological reasons connected with people's unreadiness to revise scientific and moral paradigms that were taken for granted for a long time is a serious obstacle on the way of integrating bioethical data and values into education. That is why perspectives of further research that can facilitate mass integration of bioethical themes into education are connected not only with synthesizing experience accumulated in some educational institutions, but also with studying ways of solving psychological problems arising in the process of world view reassessment.

*Keywords:* bioethical values, bioethical themes, humane treatment to animals, minimization of cruelty, anthropocentric world view paradigm, biocentric world view paradigm.

*Аннотация:* Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что традиционное воспитание выборочного гуманизма к живым существам во многих случаях становится тупиковым, заставляя детей и молодежь смиряться с промышленной жестокостью, и одновременно тем, что современная научная парадигма все в большей мере признает необходимость пересмотра традиционных практик отношения к животным. Выявлено, что в дореволюционной России на возможность трансформации образа жизни, в соответствии с потребностями живой природы указывали ведущие ученые, что в советское время эта информация имела разрозненный характер, и встречающиеся в литературе отдельные ее аспекты были предназначены для разной аудитории, что в конце XX – начале XXI веков у российского общества появилась возможность получить ее в целомом, взаимообусловленном виде. Установлено, что значительным препятствием на пути интеграции биоэтических знаний и ценностей в образование оказываются психологические причины, связанные с неготовностью пересмотра научных и ценностных парадигм, считавшихся однозначно верными в течение долгого времени. Поэтому перспективы дальнейших исследований, могущих облегчить массовую интеграцию биоэтической тематики в образование, связаны не только с синтезом опыта, накопленного в отдельных учебных заведениях, но и изучением способов решения психологических проблем, возникающих при переосмыслении картины мира.

*Ключевые слова:* биоэтические ценности, биоэтическая тематика, гуманное отношение к животным, минимизация жестокости, антропоцентрическая мировоззренческая парадигма, биоцентрическая мировоззренческая парадигма.

Известно, что общественно-педагогическая мысль издавна указывала как на связь жестокости к животным и к людям, так и на важность гуманного отношения к животным для формирования нравственной личности. Вместе с тем, проблема целенаправленной выработки гуманизма к живым существам поднимает вопрос о содержании воспитания, о спектре охватываемых вопросов. В большинстве случаев он ограничивался преимущественно животными-компаньонами – собаками и кошками. Но уже в начале XX века высказываются идеи [10; 20; 44], что такой избирательный подход приучает ребенка к фальши и к подавлению своих истинных чувств, так как никоим образом не осуждается умерщвление сельскохозяйственных животных, связанное со значительно большими страданиями.

Обращение к литературе рубежа XIX-XX веков показывает, что наиболее прогрессивно и гуманистически настроенные педагоги, ученые, общественные деятели стремились к систематизации межнаучных знаний о человеке и природе для минимизации жестокости. В России в тот период не только выходят журналы «Вегетарианский вестник» и «Вегетарианское обозрение», исследующие медицинские, экологические, экономические, гуманитарные аспекты безубойного питания [28], но и публикуются российские и зарубежные труды, посвященные разным сферам использования животных, и путям их преобразования [1; 2; 6; 10; 18; 41; 42; 43; 44]. На первом в мире вегетарианском конгрессе в Дрездене в августе 1908 года российская делегация затронула вопрос об этической составляющей животноводства [38]. Для детей издаются сборники художественной литера-

туры, ориентированные на пересмотр отношения в том числе к таким практикам как охота, рыбалка, коллекционирование насекомых, зоопарки, цирки [14; 15; 16; 17]. Общей особенностью этих материалов было то, что в них присутствовала установка на целенаправленную работу по сокращению жестокости и отсутствовало разграничение так называемой «необходимости» и «прихоти», когда речь шла о негуманных действиях по отношению к живым существам. Таким образом, в сознание детей закладывалась идея, что человек должен постоянно стремиться к постоянной усиленной гуманизации своих действий по отношению к окружающему миру, а ее уровень зависит от практических возможностей в конкретный момент времени и призван возрастать по мере роста благосостояния и научно-технического прогресса.

В дальнейшем вследствие ряда исторических и политических факторов, в течение многих лет массовое образование носило антропоцентрический характер. Вопрос о воспитании гуманного отношения к животным вновь начал обсуждаться лишь с 1954 года, когда внутри Всероссийского Общества охраны природы была сформирована секция охраны животных. Немаловажно, что, как следует из пояснительной записки, проводимая секцией просветительская работа была нацелена на гуманное обращение с животными, используемыми в сельском хозяйстве и т.д. [34] Эта направленность со временем привела к тому, что, во-первых, из среднего общего образования исчезли наиболее жестокие практики, во-вторых, появились указы об анестезии при проведении экспериментов, в-третьих, указ №742 Министерства высшего и среднего образования от 1984 года предусматривал замену подопытных животных слайдами и диафильмами при проведении демонстрационных опытов [37].

Между тем, ограниченность временных, человеческих и финансовых ресурсов в работе секции не позволяли интегрировать вопросы гуманного отношения к животным в образование. Ее деятельность способствовала тому, что у школьников и студентов, получавших образование в 1970-е-1980-е годы, происходило меньшее соприкосновение с жестокостью, и, соответственно, меньшее привыкание к ней. В перспективе это открывало некоторые возможности для восприятия вопросов, связанных с биоэтическими ценностями, и, соответственно, с практической работой в направлении их реализации.

Хотя детская и учебная литература того периода в целом делила жестокость на «оправданную» и «излишнюю», требующую искоренения, и необходимую, в отдельных литературных и кинематографических произведениях традиционно используемые практики отношения к животным преподносились с нестандартного ракурса. Например, фильм «Недопесок Наполеон III» про песца со зверофермы подталкивает к тому, чтобы

зрители задумались об этической допустимости звероводства. Получившие большую популярность среди русскоязычных читателей книги английского сельского ветеринара Джеймса Херриота дают возможность ощутить нравственный конфликт, связанный с жизнью сельскохозяйственных животных: с одной стороны, автор, описывая свою практику, представляет своих пациентов как чувствующих существ, с другой, его работа имела исключительно коммерческую основу и была неразрывно связана с лишением жизни для выгоды человека. Таким образом, невзирая на все усилия, предпринимаемые врачом для предотвращения страданий, животные в результате лишались главного блага – жизни.

В позднесоветский период для биоэтической тематики, подразумевающей желательность трансформации образа жизни, было характерно то, что отдельные ее аспекты были представлены в учебных материалах для разной целевой аудитории. Например, польза вегетарианского питания для здоровья обсуждалась на лекциях, проводимых Народным университетом естественного здоровья, действующим под эгидой общества «Знание» [19]; взаимосвязь животноводства и экологических проблем рассматривалась в некоторых пособиях для сельскохозяйственных вузов [21; 25, с. 100-108]. Для преподавателей было выпущено пособие по деонтологии и этике экспериментирования на животных [11].

То есть, как у ученых, так и у педагогов и студентов не было возможности рассмотреть разные сферы использования живых существ комплексно, они не могли увидеть во взаимосвязи этические, медицинские, экологические, гуманитарные проблемы, сопряженные с животноводством и другими сферами использования живых существ. Поэтому обсуждение, например, вопросов бытовой жестокости к животным-компаньонам во многих случаях заходило в тупик, если у людей отсутствовали знания о путях и даже практических преимуществах минимизации традиционно допускаемой промышленной жестокости. Страдания лабораторных животных виделись как неизбежное зло на пути научного прогресса.

Как показывает обращение к истории просветительской работы, ситуация с преподаванием этой тематики начала меняться в конце 1980-х- начале 1990-х годов. Тогда образовалось Вегетарианское общество, начавшее работу по двум направлениям – медицинское, которое реализовывалось Научно-практическим медицинским центром Вегетарианского общества, и этическое, которое осуществлялось сначала Центром этичного отношения к животным [29, с. 14-17], а затем Центром защиты прав животных «Вита» ([www.vita.org.ru](http://www.vita.org.ru)). Был разработан курс биоэтики для школ и вузов. Пособия «Биоэтика в школе» [36] и «Биоэтика в высшей школе» [35], получившие гриф министерств и предназначенные соответственно для школьников и для студентов разных направ-

лений подготовки, объединило как медицинские, так и этические, экологические, гуманитарно-экономические аргументы в пользу трансформации образа жизни и прежде всего безубойного питания. Эта дисциплина преподавалась студентам биологического факультета МГУ [26, с. 10]. Однако в значительной мере из-за неготовности высших и средних учебных заведений интегрировать данную тематику разработанные учебные пособия не получили массового использования и фактически применяются лишь отдельными педагогами, разделяющими соответствующие ценности.

Также в кандидатской диссертации мы выявили, что в зарубежной педагогике в этот же период наметился подход к воспитанию гуманизма, основанный на формировании ценностного отношения ко всем живым существам и предусматривающий исследование путей отказа от жестокости к ним в разных областях их использования. Более того, программы для учителей предполагают знакомство с такими проблемами как права человека, защита окружающей среды, внедрение гуманистических ценностей в образование лишь после знакомства с проблематикой, связанной в пятью сферами использования живых существ человеком: сельское хозяйство, пушная промышленность, экспериментирование на животных, использование их в индустрии развлечений, взаимодействие человека и животных-компаньонов. Этот подход позволяет увидеть глобальные проблемы человечества и вызовы, связанные с формированием личности, в макроконтексте. При этом во многих случаях в странах первого мира такая стратегия идет вразрез с коммерческими и политическими интересами, с традиционно преобладающими направлениями образования, потому что качественный пересмотр норм отношения к природе означает трансформацию системы промышленности, сельского хозяйства, трудоустройства, и, соответственно, перераспределение средств [24].

В дальнейшем как в печатном [32; 39; 40], так и в электронном виде на русском языке стали появляться научные материалы, в которых разносторонне обосновывалась несостоятельность антропоцентрического видения мира, толкающего человека на жестокость в сельском хозяйстве, в индустрии развлечений, в науке и образовании. Например, на сайте Центра защиты прав животных «Вита» опубликованы научные материалы о пользе вегетарианского питания для здоровья [23], о связи животноводства с нехваткой продовольствия, глобальным потеплением, загрязнением почв и вод [9]; исследования ученых о возможности и предпочтительности проводить научные исследования без опытов на животных [22]; труды о вреде пушной промышленности для окружающей среды [7], о невозможности гуманизации пушной промышленности [27], об отсутствии природоохранной роли у зоопарков [12] и т.д. То есть, невзирая на отсутствие обязательного биоэтического образования,

заинтересованная российская аудитория в настоящее время имеет возможность получить широкий спектр взаимообусловленной информации о взаимодействии человека и других живых существ в разных сферах.

Одновременно ввиду роста биоэтической информированности людей и запроса ученых, педагогов, студентов, широкой общественности на гуманизацию и модернизацию разных сторон жизни в последние десятилетия появляется все больше практических изменений в этой сфере. Так, подразделения ряда российских вузов отказались от экспериментирования на животных в пользу современных гуманных средств обучения [33]. Появляются отечественные линейки веганских продуктов, заменяющих традиционные мясные и молочные продукты, и бренды одежды, не использующие мех и кожу. Создаются союзы, объединяющие производителей этической еды, одежды, обуви, косметики [3]. Распространение получает маркировка товаров, указывающая на то, что они изготовлены без причинения вреда животным. В результате, запрос части социума на гуманизацию образования, науки и потребительского рынка способствует тому, что общество в целом узнает о данной проблематике, о возможностях трансформации образа жизни, в особенности, аспектов, связанных с использованием живых существ, хотя из-за отсутствия целенаправленной подготовки в этой сфере во многих случаях наблюдается проблема с управлением потоком соответствующей информации.

Изменения, связанные с изменением антропоцентрической мировоззренческой парадигмы на биоцентрическую, накопление информации о возможностях минимизации жестокости к живым существам, о жизни людей, в течение длительного времени придерживающихся вегетарианского или веганского образа жизни, к данной тематике среди ученых привели к тому, что в 2016, 2017, 2018 году в рамках форума «Здоровье нации – основа процветания России» Лига «Здоровье нации» перед аудиторией студентов, получающих медицинское образование, проводит конференцию «Вегетарианство: здоровье, этика, экология» с участием врачей разных профилей [4; 5; 8; 17; 30; 31]. Как следует из названия мероприятия, на нем воедино рассматривались аспекты, которые до сих пор в массовом сознании зачастую противопоставляются. А в журнале *Lancet* в 2023 году выходит цикл материалов исследований, посвященный подходу единого здоровья. Концепция, лежащая в его основе, заключается в том, что необходима интегрированная стратегия для оптимизации здоровья людей, животных и окружающей среды. Например, обеспечение людей здоровой пищей, произведенной с помощью устойчивых систем организации сельского хозяйства, является насущной необходимостью и требует кардинального пересмотра отношения к животным. В этой связи эксперты журнала *Lancet* рекомендуют перейти на

растительное питание ради блага не только человека, но и животных и экосистем [45; 46].

Как показывают наши наблюдения, одно из значительных препятствий, стоящих на пути интегративного внедрения биоэтических данных и ценностей в среднее и высшее образование, имеет психологические причины и связано с неготовностью многих людей пересматривать нормы и ценности, считавшиеся незыблемыми в течение долгого времени. Поэтому мы считаем, что перспективным направлением дальнейшей работы может быть не только изучение возможностей много-

стороннего введения биоэтической тематики в современную среднюю и высшую школу, но и исследования на стыках с психологией, посвященные закономерностям восприятия и принятия убеждений, осознания ошибок, сосуществованию людей с разными взглядами. Отметим, что особую ценность для педагогической науки и практики имеет сбор опыта, накопленного ответственными педагогами в этой сфере, составление на его основе рекомендаций. Это будет способствовать более эффективному внедрению комплексной тематики, связанной с биоэтическими знаниями и ценностями, в учебный процесс.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бекетов А.Н. Питание человека в его настоящем и будущем. СПб.: Издание Л.Ф. Пантелеева, 1879. 68 с.
2. Бронзов А.А. Вопрос о безубойном питании человека, решаемый с «христианской» точки зрения // Христианское чтение. 1904. № 4. С. 516–533.
3. Валерия Родина: за год работы Союза удалось сформировать крепкую основу для консолидации бизнеса! [Электронный ресурс] URL: <https://pbfoods.ru/press-center/tpost/kh5pxpro51-valeriya-rodina-za-god-raboti-soyuza-uda> (дата обращения 10 сентября 2023).
4. Вероника Скворцова и Лео Бокерия откроют Всероссийский форум «Здоровье нации – основа процветания России» [Электронный ресурс]. URL: <https://ligazn.ru/blog/view/forumnewsanons130417lzn> (дата обращения 18.01.2023).
5. Вероника Скворцова и Лео Бокерия откроют XII Всероссийский форум «Здоровье нации – основа процветания России» <https://ligazn.ru/blog/view/lanonsforumznopr2018f?ysclid=lakuj2uulr49758264> (дата обращения 18.01.2023).
6. Воейков А.И. Будущее питание человека // Вегетарианское обозрение. 1909. № 5. С. 9–14. № 6. С 20–21.
7. Воздействие на экологию: животный мех vs искусственный. Аналитический обзор исследований воздействия на окружающую среду производства животного и искусственного меха [Электронный ресурс] URL: <http://www.vita.org.ru/fur/fur-antieco.htm> (дата обращения: 03.09. 2023).
8. Вопросы общественного здоровья и здоровьесберегающей среды обсудят на Форуме в Москве [Электронный ресурс]. URL: <https://ligazn.ru/blog/view/znoprnews2016anons?ysclid=laktle5jls592055766> (дата обращения 18.01.2023).
9. Геллатли Д., Уордл Т. Безмолвный ковчег [Электронный ресурс] URL: <http://www.vita.org.ru/veg/veg-literature/gellatli-bezmolvni.htm> (дата обращения: 02.09. 2023).
10. Горбунов-Посадов И.И. Сострадание к животным и воспитание наших детей. М.: «Посредник», 1910. 60 с.
11. Деонтология медико-биологического эксперимента (методические указания для профессорско-преподавательского состава) / сост. А.И. Матюшин, В.С. Овсяч, В.С. Гигаури, Т.Н. Павлова; Изд. организация Республиканский учебно-методический кабинет по высшему и среднему специальному образованию МЗ РСФСР. М.: Б.и., 1987. 76 с.
12. Диксон Э., Трэверс У. Исследование зоопарков [Электронный ресурс] URL: <http://www.vita.org.ru/amusement/zoo/zoo-inquiry.htm> (дата обращения: 03.09. 2023).
13. Друг животных / сост.: Горбунов-Посадов И.И., Лукьянская В.М. – Выпуск 1, часть 1. М.: Типо-литография Т-ва И.Н. Кушнерев и Ко., 1909. 243 с.
14. Друг животных / сост.: Лукьянская В.М. Часть 2, выпуск 1. М.: Типо-литография Т-ва И.Н. Кушнерев и Ко., 1909. 256 с.
15. Друг животных/сост.: Лукьянская В.М. Часть 2, выпуск 2. М.: Типо-литография Т-ва И.Н. Кушнерев и Ко., 1909. 348 с.
16. Друг животных/сост.: Лукьянская В.М. Часть 2, выпуск 3. М.: Типо-литография Т-ва И.Н. Кушнерев и Ко., 1913. 320 с.
17. Здоровье нации. Научная конференция «Вегетарианство: здоровье, этика, экология» I – 2016 [Электронный ресурс] URL: <http://www.vita.org.ru/new/2016/oct/01-1.htm#v> (дата обращения: 04.09. 2023).
18. Зеленков А.П. Вегетарианство как средство для лечения и предупреждения болезней. Чит. на заседании Санкт-Петербургского Вегетарианского общества 25 янв. 1903 г. СПб.: Типография В.А. Цоборбир, 1903. 16 с.
19. История российского вегетарианства. Из архивов Павловой Т.Н. [Электронный ресурс] URL: <http://www.vita.org.ru/veg/history/pavlova-univer1979-85.htm> (дата обращения 01.09. 2023).
20. Китаев А.П. Вопрос о вегетарианстве, решаемый с педагогической точки зрения // Вегетарианский вестник. 1905. № 6. Стлб. 255–270.
21. Кожевников Е.М. Охрана природы при производстве продуктов животноводства: учебное пособие. Воронеж: ВСХИ, 1989. 48 с.
22. Кроче П. Вивисекция или наука? [Электронный ресурс] URL: <http://www.vita.org.ru/library/philosophy/vivisekzia-ili-nauka.htm> (дата обращения: 02.09. 2023).
23. Кэмпбелл К. Китайское исследование [Электронный ресурс] URL: [http://www.vita.org.ru/veg/veg-health/china-study\\_short-version.pdf](http://www.vita.org.ru/veg/veg-health/china-study_short-version.pdf) (дата обращения: 31.08. 2023).
24. Кюрегян А.В. Гуманизация образования на биоэтической основе в зарубежной школе и педагогике: дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 189 с.
25. Левин А.Б., Петров Е.Б. Охрана природы. М.: МИИСП, 1985. 109 с.
26. Лукьянов А.С. Биоэтика с основами биоэтики: учебное пособие. М.: Научный мир, 2008. 356 с.
27. Маккена К. Исследование благополучия животных на зверофермах [Электронный ресурс] URL: <http://www.vita.org.ru/library/fur/makkenna-fashion-victims.htm> (дата обращения: 03.09. 2023).

28. Материалы проекта «Виты» «Россия вегетарианская». URL: <http://www.vita.org.ru/veg/veg-history.htm> (дата обращения: 01.09. 2023).
29. Медкова И.Л., Павлова Т.Н. *Альтернативный мир*. М.: Дружба народов, 1999. 318 с.
30. Научная конференция «Вегетарианство: здоровье, этика, экология» – «Здоровье нации» 2018 [Электронный ресурс] URL: <http://www.vita.org.ru/new/2018/jun/08.htm> (дата обращения: 04.09. 2023).
31. Научная конференция «Вегетарианство: здоровье, этика, экология» – 2017 состоится 19 апреля в Москве [Электронный ресурс] URL: <http://www.vita.org.ru/new/2017/apr/13.htm#v> (дата обращения: 04.09. 2023).
32. Неизвестный Толстой. *Первая ступень* / А.В. Кюрегян (сост.). Королев: Изд-во Дементьевой; Москва: Вита, 2011. 189 с.
33. Новожилова И. Гуманизация образования в России: внедрение альтернатив опытам на животных в вузах естественнонаучного профиля / Гуманное образование и наука: биоэтика на защите прав животных. Материалы научно-практической конференции «Глобальная биоэтика в социальном измерении» (Минск, 16–18 декабря 2015 г.) / сост., отв. ред. Л.М. Логиновская; ред.-сост. Т.В. Мишаткина; ред.-перевод. Т.В. Глинкина. Минск, IАAPEA–МГЭИ им. А.Д. Сахарова. БГУ, 2016. С. 63-71.
34. ОФ-15845/684 О создании секции охраны животных в системе ВООПа. Докладная записка. Способ воспроизведения: машинопись. [Электронный ресурс] <http://www.darwinmuseum.ru/foundation/xmlui/handle/11517/4186?show=full> (дата обращения 31 августа 2023).
35. Павлова Т.Н. *Биоэтика в высшей школе*. М.: МГАВМиБ им. К.И. Скрябина, 1997. 148 с.
36. Павлова Т.Н. *Биоэтика в школе*. Б.и. М.: 1995. 140 с.
37. Павлова Т.Н. Мемуары [Электронный ресурс] URL: <http://www.vita.org.ru/veg/veg-literature/pavlova-memoirs.htm> (дата обращения 26 августа 2023).
38. По миру 1. Вегетарианская хроника // Вегетарианское обозрение. 1909. № 1. С. 27-28.
39. Рюш Г. Тысяча врачей мира против экспериментов на животных. М.: Издательство Константина Сабина, 2015. 204 с.
40. Рюш Г. *Убийство невинных*. М.: Издательство Константина Сабина, 2015. 232 с.
41. Солт Г. *Гуманитарное учение или гуманитарианизм*. М.: Посредник, 1912. 31 с.
42. Тарханов И.Р. Мысли биолога о вегетарианстве // Вегетарианский вестник. 1904. № 2, стлб. 1-4, №4, стлб. 3-8, №5, стлб. 3-6.
43. Фёрстер П. Вивисекция с естественно-научной, медицинской и нравственной точки зрения. СПб.: тип. А. Пороховщикова и И.Н. Скороходова, 1898. 95 с.
44. Чертков В. *Жизнь одна (об убийстве живых существ)*. М.: «Посредник», 1912. 80 с.
45. One Health. A Call for ecological equity. Editorial // *Lancet*. January 21 2023. Vol. 401, issue 10372. P. 169. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(23\)00090-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(23)00090-9)
46. The Lancet Series on One Health and Global Health Security [Электронный ресурс] URL: <https://www.thelancet.com/series/one-health-and-global-health-security> (дата обращения: 02.09. 2023).

© Кюрегина Анна Викторовна (Annie\_kyuregyan@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ К ПОПУЛЯРИЗАЦИИ, РАСПРОСТРАНЕНИЮ И ВНЕДРЕНИЮ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПРАКТИКУ<sup>1</sup>

**Липунова Ольга Владимировна**

ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический  
государственный университет»  
(г. Комсомольск-на-Амуре)  
belousowa29@mail.ru

## PSYCHOLOGICAL READINESS OF STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY FOR ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

**O. Lipunova**

*Summary:* The issue of applying scientific psychological and pedagogical knowledge by teachers of educational organizations to enrich modern pedagogical practice is considered. The criteria of teachers' readiness for popularization, dissemination and implementation of psychological and pedagogical knowledge (achievements and developments of psychological and pedagogical science) in educational practice are analyzed. The necessity of a teacher's possession of psychological and pedagogical knowledge in order to increase the efficiency of his activity is substantiated.

*Keywords:* psychological and pedagogical knowledge, popularization of scientific knowledge, criteria for readiness for the popularization of scientific knowledge, teacher of an educational organization.

*Аннотация:* Рассмотрен вопрос применения педагогами образовательных организаций научных психолого-педагогических знаний для обогащения современной педагогической практики. Проанализированы критерии готовности педагогов к популяризации, распространению и внедрению психолого-педагогических знаний (достижений и разработок психолого-педагогической науки) в образовательную практику. Обосновывается необходимость владения педагогом психолого-педагогическими знаниями с целью повышения эффективности своей деятельности.

*Ключевые слова:* психолого-педагогические знания, популяризация научных знаний, критерии готовности к популяризации научных знаний, педагог образовательной организации.

**П**опуляризация, распространение и внедрение психолого-педагогических знаний (достижений и разработок психолого-педагогической науки) педагогами образовательных организаций является значимой составляющей развития готовности педагога к самопознанию, саморазвитию, самовыражению в деятельности и общении. Согласно современным исследованиям, существует непосредственная связь между использованием научных знаний и успешностью педагогов образовательных организаций в профессиональной деятельности.

Так, согласно исследованиям Б.Ф. Ломова, теория научного познания и ее применение в образовательном процессе способствует повышению эффективности выполняемых его субъектами задач [1].

В исследованиях Л.М. Гайдаровой определены условия эффективной подготовки учителей русского языка и литературы к использованию научных знаний в практической деятельности [2].

В исследовании С.Е. Мишиной показано значение овладения педагогами научными знаниями для точного и всеобъемлющего понимания особенностей педагогических ситуаций [5].

М.А. Хозова раскрывает значение и направленность психологических знаний педагога для формирования личности обучающихся общеобразовательной школы. При этом подчеркивается важность не только применения научных психолого-педагогических знаний, но и их популяризации [7].

<sup>1</sup> Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания на проведение прикладного научного исследования по теме «Популяризация психолого-педагогической науки в системе непрерывного образования» (Дополнительное соглашение Минпросвещения России и ФГБОУ ВО «АмГПГУ» № 073-03-2023-031/3 от 19 июня 2023 г.)

Успешная популяризация, распространение и внедрение психолого-педагогических знаний (достижений и разработок психолого-педагогической науки) способствуют укреплению педагогического сообщества и развития образования, повышению качества образования в целом, выступает ценным ресурсом для развития педагогической практики и создания инновационных образовательных методик.

Согласно современным исследованиям, популяризация психолого-педагогических знаний является важным фактором, способствующим развитию образования в России [6].

Для повышения роли психолого-педагогических знаний в среде педагогов образовательных организаций необходимо их включение не только в систему методической, но и научно-педагогической работы.

Основываясь на психологических, педагогических исследованиях, психолого-педагогические знания можно рассматривать как систему понятий, обеспечивающую знание особенностей педагогической деятельности, ее структуры, требований, которые она предъявляет к личности педагога.

Популяризация – это изложение какого-либо вопроса в популярной, общедоступной форме. Также популяризацию определяют как распространение чего-либо, стремление сделать что-либо широко известным, популярным [3].

Сравнение толкований глагола популяризировать в различных словарях раскрывает в нем два смысла: излагая, делать популярным, доступным; делать широко известным, распространенным [4].

Эти две задачи стоят и перед педагогом.

Согласно современным исследованиям обобщенными критериями готовности педагогов к популяризации, распространению и внедрению психолого-педагогических знаний (достижений и разработок психолого-педагогической науки) в образовательную практику выступают - аффилиативный, деятельностный, ампликативный [6].

Аффилиативный критерий включает:

- положительное отношение к психолого-педагогическим знаниям, стремление к их обновлению;
- обращение к научным источникам, надежным информационным ресурсам, демонстрирующим действенные психологические приемы и педагогические средства работы с учащимися;
- стремление к сотрудничеству с коллегами для обогащения методов работы;

— исследование современных подходов к совершенствованию образовательного процесса и повышению качества обучения.

Деятельностный критерий включает:

- способность предупредить или грамотно разрешить конфликтные ситуации с различными участниками образовательных взаимоотношений;
- умение найти эффективные приемы для повышения учебной мотивации учащихся;
- способность применять адекватные педагогические технологии в образовательном процессе;
- умение адаптировать учебный материал для обучающихся с различными образовательными потребностями.

Ампликативный критерий включает:

- способность обобщать свой педагогический опыт и распространять его среди коллег;
- наличие публикаций в открытых источниках по проблемам повышения качества образования;
- размещение своих авторских разработок в открытых источниках (сетевых педагогических сообществах, сайтах образовательных организаций, других ресурсах);
- распространение научных психолого-педагогических знаний среди обучающихся и их родителей.

Данные критерии отражают отношение педагогов к психолого-педагогическим знаниям, особенности применения психолого-педагогических знаний в практике своей работы; готовность к распространению психолого-педагогических знаний среди коллег, мотивацию к обмену психолого-педагогическими знаниями для повышения качества образовательных результатов обучающихся.

Анализ опыта работы педагогов образовательных организаций позволяет говорить о том, что педагоги либо не применяют психолого-педагогические знания в практической педагогической деятельности, либо испытывают при этом значительные трудности. При этом использование научных знаний составляет основу большинства трудовых функций педагогов образовательных организаций.

На основе теоретического анализа научных источников - критериев готовности педагогов к популяризации, распространению и внедрению научных психолого-педагогических знаний нами использован метод опроса для изучения готовности педагогов к применению научных психолого-педагогических знаний.

Разработана анкета для оценки эффективности действующих механизмов и каналов популяризации, распространения и внедрения достижений и разработок

психолого-педагогической науки в образовательную практику. Анкета включает 32 вопроса. Первый блок вопросов направлен на исследование отношения педагогов к психолого-педагогическим знаниям. Второй блок вопросов - изучение характер применения таких знаний в практике работы педагога. Третий блок вопросов - выявление готовности педагогов к распространению таких знаний среди коллег, определению их мотивации к обмену психолого-педагогическими знаниями для повышения качества образовательных результатов учащихся. Конструирование анкеты - в соответствии с критериями готовности педагогов к распространению психолого-педагогических знаний, которые включали в себя соответствующие показатели.

Анкета содержит вопросы двух типов – по содержанию и по форме. Вопросами по содержанию выступили вопросы по исследуемому феномену – готовности педагогов образовательных организаций разных типов к популяризации, распространению и внедрению психолого-педагогических знаний.

По форме вопросы разработанной анкеты - закрытые, в которых дается полный перечень ответов на выбор.

Анкета разработана в соответствии с требованиями:

- содержание вступления анкеты направлено на формирование у испытуемых чувство удовлетворения от участия в исследовании;
- вопросы анкеты точно и емко характеризуют из-

учаемое явление и перечислены в логичной последовательности;

- в перечне вопросов прямые вопросы сочетаются с косвенными;
- первыми в перечне представлены вопросы на определение компетентности респондентов в теме опроса;
- вопросы располагаются по принципу «подготовка-сложные вопросы - классификация»;
- вопросы реквизитной части анкеты, позволяющие идентифицировать респондентов по группам (по возрасту, полу, уровню квалификации и т.п.), располагаются в самом конце анкеты;
- на заполнение анкеты предполагается небольшое количество времени (15 – 20 мин в соответствии с возрастом опрашиваемых).

При разработке анкеты соблюдено требование учета уровня общей культуры опрашиваемых. Все вопросы используемой анкеты отвечают общему замыслу исследования. Во вступлении представлена тема и цель анкетирования, даны объяснения для исследуемых по технике заполнения анкеты.

Считаем, что разработанная анкета позволит проанализировать готовность педагогов образовательных организаций к популяризации, распространению и внедрению психолого-педагогических знаний (достижений и разработок психолого-педагогической науки) в образовательную практику.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – Москва: Директ-Медиа, 2008. – 1174 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=39189>. – ISBN 978-5-9989-0399-1. – Текст: электронный.
2. Гайдарова Л.М. Подготовка учителей русского языка и литературы к использованию научных знаний в практической деятельности: учеб. пособие / Л.М. Гайдарова, А.Н. Семенов, Р.Б. Цирмане. – Рига: МП ЛатвССР, 1985. – 64 с. – Текст: непосредственный.
3. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – В 2 т. – М.: Рус. яз. - Т. 1: А-О. - 1232 с.; Т. 2: П-Я. - 1088 с. - (Б-ка словарей рус. яз.). - тверд. обл. ISBN5-200-02857-4 – Текст: непосредственный.
4. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов: около 25 000 слов и словосочетаний / Л.П. Крысин. - Эксмо, 2010. - 944 с. - (Библиотека словарей русского языка). - ISBN 978-5-699-41919-7 – Текст: непосредственный.
5. Мишина С.Е. Ориентация учителя на ценность научного знания как фактор развития педагогической компетентности: дис. на соиск. учен. степ. канд. педагогических наук / С.Е. Мишина; Самарский государственный педагогический университет. - Самара: [s. n.], 2001. - 200 с. – Текст: непосредственный
6. Популяризация научных психолого-педагогических знаний среди учителей: монография / Д.Ф. Ильясов. – Челябинск: ЧИППКРО, 2019. – 232 с. - ISBN 978-5-503-00356-7 – Текст: непосредственный
7. Хозова М.А. Роль психологических знаний в практической работе педагога / М.А. Хозова. - Режим доступа: по подписке. – URL: <https://www.b17.ru/article/16305/> – Текст: электронный

© Липунова Ольга Владимировна (belousowa29@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

### METHODOLOGICAL TECHNIQUES AS A WAY TO ACTIVATE STUDENTS' LEARNING ACTIVITIES IN GEOGRAPHY LESSONS

*E. Nelyubina  
L. Panfilova*

**Summary:** Intensifying the educational activities of students has been and remains one of the eternal problems of pedagogy. Communication skills, the ability to model situations, gain experience in dialogue, discussions, and engage in creative activities are becoming increasingly important in life. At the same time, there is a decrease in interest in learning and intellectual passivity. This explains the teacher's special attention to the use of methods and techniques that require active mental activity, with the help of which the ability to compare, generalize, see a problem, form a hypothesis, look for solutions, and correct the results is formed.

**Purpose** - based on the analysis of methodological and pedagogical literature, select and systematize methodological techniques for enhancing the educational activities of students in geography lessons.

#### **Methodology of work:**

Many scientists are studying the problems of intensifying educational activities. Domestic psychology and pedagogy have accumulated considerable experience in the field of theory on this issue. The problematic issues of activity are multidimensional and multifaceted, as evidenced by the analysis of the works of V.I. Druzhinina, E.V. Korotaeva, A.M. Matyushkina, I.F. Kharlamova, T.I. Shamova, G.I. Shchukina and others. I.F. Kharlamov, however, there are not so many scientific works that reveal the implementation of methodological techniques for intensifying educational activities in geography lessons, it can be said that this is not enough.

#### **Results:**

The practical significance lies in the possibility of using selected methodological techniques to intensify the educational activities of students in a geography course and replicate the results obtained.

**Keywords:** methodology for teaching geography, methodological technique, activation of educational activities, lesson, principle.

Современный этап развития российского общества ставит перед школьным образованием качественно новые цели, требует, чтобы выпускник школы успешно решал любые задачи, проблемы, которые ставит перед ним жизнь. Активная учебно-познавательная деятельность определяет готовность выполнять учебные задания, стремление к самостоятельной деятельности, сознательность выполнения заданий, систематичность обучения, стремление повысить свой личный уровень, мотивация учащихся к самостоятельности и т.д.

*Нелюбина Елена Георгиевна*

*Кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»*

*nelubina.elena@pgsga.ru*

*Панфилова Людмила Владимировна*

*Доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»*

*panfilova@pgsga.ru*

**Аннотация:** Активизация учебной деятельности обучающихся была и остаётся одной из вечных проблем педагогики. Всё большее значение в жизни приобретают коммуникативные умения, способность к моделированию ситуаций, приобретению опыта ведения диалога, дискуссий, приобщению к творческой деятельности. В то же время наблюдается снижение интереса к учёбе, интеллектуальная пассивность. Поэтому объясняется особое внимание преподавателя к использованию методов и приёмов, требующих активной мыслительной деятельности, с помощью которых формируются умения сравнивать, обобщать, видеть проблему, формировать гипотезу, искать средства решения, корректировать полученные результаты.

**Цель** - на основе анализа методической и педагогической литературы подобрать, и систематизировать методические приемы активизации учебной деятельности обучающихся на уроках географии.

#### **Методология проведения работы:**

Проблемами активизации учебной деятельности занимаются многие учёные. В отечественной психологии и педагогике накоплен немалый опыт в области теории по данной проблематике. Проблемные вопросы активности многоаспектно и многогранно, чему свидетельствует анализ работ В.И. Дружинина, Е.В. Коротаевой, А.М. Матюшкина, И.Ф. Харламова, Т.И. Шамовой, Г.И. Щукиной и др. И.Ф. Харламов, однако научных работ, раскрывающих реализацию методических приемов активизации учебной деятельности на уроках географии не так и много, можно сказать недостаточно.

#### **Результаты:**

Практическая значимость заключается в возможности использования подобранных методических приемов активизации учебной деятельности обучающихся по курсу географии и тиражирования полученных результатов.

**Ключевые слова:** методика обучения географии, методический прием, активизации учебной деятельности, урок, принцип.

[1, 2] Управление активностью учащихся традиционно называют активизацией, главной целью которой является формирование активности учащихся, повышение качества учебно-воспитательного процесса. [3]

Реализация принципа активности в обучении имеет большое значение, т.к. обучение и развитие носят деятельностный характер, и от качества учения как деятельности зависит результат обучения, развития и воспитания учащихся. [4] При организации и осуществлении

учебно-познавательной деятельности, стимулированию и мотивации, контроле и самоконтроле можно использовать различные методические приемы: игровые, литературные, занимательный материал и др. При использовании таких методических приемов можно формировать экологические знания и умения обучающихся. Очень важно сформировать у школьников умения работать с различными видами информации. [5, 6]

В 2023 году мы провели анкетирование учителей г. Самары. Анализ анкет школьных учителей показал следующее, учителя предметов естественнонаучного цикла обладают разными знаниями о методических приемах активизации учебной деятельности обучающихся:

- 66,7% (5 человек из 15) опрошенных учителей затруднились в определении сущности понятия «методический прием, направленный на активизацию учебной деятельности».
- многие из них не видят разницы между методами обучения и методическими приемами, что составляет 66,7% от опрошенных учителей.
- наблюдается существенная разница в частоте ис-

пользования методических приемов активизации учебной деятельности обучающихся на уроках, всего 26,7% учителей указали, что используют их на уроках редко и эпизодически.

Основные трудности, с которыми сталкиваются учителя в процессе использования методических приемов активизации учебной деятельности обучающихся – это необходимость их адаптации к различным уровням учебных возможностей учащихся и учета личностных смыслов и потребностей учеников, а также подбор и систематизация таких приемов по различным темам школьных предметов.

В своей работе мы постарались систематизировать часть заданий, направленных на активизацию учебной деятельности обучающихся и соотнести их с методическими приемами активизации учебной деятельности.

В курсе географии 8 класса при обучении по новым ФГОС можно использовать следующие методические приемы: (Таб. 1., Таб. 2., Таб. 3.)

Таблица 1.

1) При изучении темы «Субарктика» можно использовать методические приемы:

Методический прием	Пример задания	Примечание
Работа с текстом учебника	Учащиеся делятся на команды по 5 человек. Каждая команда отвечает за отдельный блок в параграфе учебника, они самостоятельно его изучают. <b>Команда 1:</b> «Каковы особенности климата тундры и лесотундры?» <b>Команда 2:</b> «Как влияет мерзлота на природу?» <b>Команда 3:</b> «Чем отличаются тундровые ландшафты от лесотундровых?» <b>Команда 4:</b> «Каковы особенности взаимоотношений природы и человека на Севере?» <b>Команда 5:</b> «Как изменилось традиционное хозяйство сегодня?» В каждой команде ученики самостоятельно делят текст на части и из каждой части достают основную «выжимку» текста, которая дает как можно больше информации. После чего учащиеся готовят совместное выступление из «выжимок».	после составления общего текста, учащиеся выбирают из команды «эксперта», который будет выступать перед всем классом. Таким образом, получается в короткий срок изучить всю тему полностью (большой параграф).
Работа с таблицей и источником информации	Воспользуйтесь дополнительными источниками и заполните таблицу: «Температурные изменения Чукотки с 2012 по 2022 год» Сделайте выводы. Приложение 1	учащиеся самостоятельно смогут найти информацию в интернете и проанализировать тему глобального потепления.
Работа с текстом учебника	Прочитайте раздел «Тундра» в учебнике на странице 158 и ответьте на вопросы: 1. Что такое тундра? 2. Где сформировалась большая часть тундровых ландшафтов? 3. Что такое лесотундра? Что говорил М.Ю. Ломоносов о тундре?	Учащиеся самостоятельно узнают информацию о тундре
Краткий конспект	Прочитайте раздел «Как влияет мерзлота на природу?» и составьте краткий конспект в тетради	Учащиеся самостоятельно знакомятся с информацией и выписывают краткий конспект в тетрадь.
«Зигзаг»	Прослушайте интересные факты о субарктике и запишите понравившиеся себе в тетрадь (минимум 3) Приложение 2	

Таблица 2.

2) На уроке по теме «Учение о природных зонах» рационально использовать такие методические приемы как:

Методический прием	Пример задания	Примечание
«Коллекционер»	Учащиеся заранее собирают изображения природных зон России по распределению: Арктические пустыни Тундры Лесотундры Тайга Смешанные и широколиственные леса Лесостепь Степь Полупустыня Пустыня Горные территории с высокой поясностью Ученики приносят накопленные изображения на урок.	На уроке учащиеся размещают карточки с изображениями на большую карту России в правильные места. Описывают эти места (краткое сообщения) и подписывают изображения.
Работа с учебником	Рассмотрите рисунки на странице 148 и зарисуйте их себе в тетрадь.	Учащиеся зарисовывают изображения в тетрадь
«Бег ассоциаций»	Учитель делит класс на пары и показывает учащимся карточки с изображением природных зон. Учащиеся говорят ассоциации на данные изображения и в конце приходят к оглашению новой темы урока	Прочное усвоение информации, мотивации школьников к дальнейшему обучению
«Интеллектуальный ринг»	Учитель задает ученику вопросы по теме «Учение о природных зонах». 1. Сколько всего природных зон можно насчитать на карте России? 2. Какая природная зона самая северная? 3. Какая природная зона расположена по побережью Северного Ледовитого океана? 4. Какая природная зона занимает в России самую большую площадь? 5. Какие деревья растут в этой зоне? 6. Какие деревья характерны для зоны смешанных лесов? 7. Где в России находится природная зона широколиственных лесов? 8. Почему горы на картах природных зон выделены отдельным цветом? 9. Какие природные зоны характерны для крайнего юга страны? 10. Почему природные зоны вытянуты с запад на восток?	С его помощью можно осуществлять опрос школьников, которые не просто воспроизводят усвоенный материал, но и обладают творческим ассоциативным мышлением, способны устанавливать логические цепочки между пройденным материалом и новыми знаниями.
Эссе на тему «Природные зоны России»	Напишите эссе на тему «Природные зоны России». Опишите понравившуюся вам природную зону более подробно	Способствует повышению мотивации изучения новой темы.

Таблица 3.

3) В ходе урока «Таежная зона» можно использовать следующие приемы активизации:

Методический прием	Пример задания	Примечание
«Интеллектуальный ринг»	Урок в виде конкурса: 1. Напишите, как можно больше терминов, которые вы узнали на этом уроке 2. Учащиеся получают контурные карты России и им нужно отметить на ней таежную зону и города, географические объекты, которые они знают 3. «Географические шарады» Личное местоимение – начало, к победному крику Второе – предлог, Прибавьте согласный звук, Целое найдешь в Сибири, и протянутся горы Среди камней рекой течёт. С севера на юг. — (Я-на) (Урал) Ты меня, наверно, знаешь, 5. Первый слог – животное морское, Я – сказки Пушкина герой, охотятся за ним порой, Но если «я» на «н» ты поменяешь, и междометие – второй, То сразу стану я рекой. Всё ж – государство, (Елисей – Енисей) Отгадай – какое. — (Китай) Я – сибирская река, Глубока и широка, Вместо «е» ты «у» возьми, Стану спутником Земли. — (Лена – Луна)	Учащиеся в игровой форме запоминают информацию по пройденной теме, зарабатывают баллы и получают оценку.

Методический прием	Пример задания	Примечание
«Краткий конспект»	Учащиеся самостоятельно изучают текст параграфа и выписывают важную информацию из текста. Также учащиеся зарисовывают некоторые изображения себе в тетрадь.	учащиеся сдают тетради с выполненной работой и сдают учителю на проверку.
Эссе на тему «Таежная зона»	Напишите эссе на тему «Таежная зона России». Опишите подробнее таежные леса.	Способствует повышению мотивации изучения новой темы.
Работа с таблицей и источником информации	Прочитайте параграф «Таежная зона» и заполните таблицу. Приложение 3.	Прочитайте параграф «Таежная зона» и заполните таблицу. Приложение 3.

Очень эффективно использовать и игровые методические приемы, такие как «Найди половинку», «Составь слово», «Справочное бюро», «Третий лишний», «Заочное путешествие», «Заморочки из бочки», «Туристическое агентство «По странам и континентам», «Угадай-ка» и т.д. [7, 8]

Использование таких методических приемов ведет к активизации учебно-познавательной деятельности на уроках, обогащает, систематизирует и закрепляет географические и экологические знания и умения, способствует к их осознанному применению.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Горбунова А.И. Методы и приёмы активизации мыслительной деятельности обучающихся: М.: Просвещение, 2019.-350с.
2. Дружилов С.А. Основы практической психологии и педагогики. М.: Флинта, 2013. – 240 с.
3. Замов Л.В. Наглядность и активизация обучающихся в обучении: Ростов-на-Дону: Легион, 2018.-210с.
4. Калмыкова З.И. Зависимость уровня усвоения знаний от активности обучающихся в обучении: М.: Дрофа, 2020.-220с.
5. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении: М.: Просвещение, 2012.-150с.
6. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. М.: Академия, 2000. – 456 с.
7. Недведская М.Н. Нормативно-правовые основы педагогической деятельности. М.: Перспектива, 2009. - 276 с.
8. Чулкова Е.Н. Самостоятельная работа как условие творческого развития и самоорганизации. Рязань: Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина (РГУ), 2010. – 540 с.

© Нелюбина Елена Георгиевна (nelubina.elena@pgsga.ru), Панфилова Людмила Владимировна (panfilova@pgsga.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ХИМИИ СРЕДСТВАМИ КРОССЕНСОВ

### ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY IN CHEMISTRY LESSONS BY MEANS OF CROSSENSE

**E. Nelyubina  
L. Panfilova  
L. Safina**

*Summary:* In the context of the development of modern society, the requirements for the quality of education of schoolchildren, the level of knowledge and skills of students are increasing. At the same time, the load on the entire educational process as a whole increases sharply. It is impossible for a modern schoolchild to cope with the colossal the flow of information that bombards him daily. That's why new tasks appear in training associated with a clear selection of educational material, structuring a school chemistry course, as well as introducing innovative pedagogical technologies that allow for little amount of time to obtain maximum information. It should be noted that the introduction of cross-sense technology at various stages of chemistry lessons in the modern world is relevant. Using this method is good when learning new material, deducing the topic of a lesson, setting up a problem situation, or when consolidating and generalizing the material studied. You can also use crosses as homework.

**Purpose** - study the methodological aspects of the implementation of crossens technology in chemistry lessons in grades 8-9.

**Methodology of work:**

Various scientists have been and continue to study the problems of crossen implementation; the theory and practice of this technology is based on the pedagogical systems of J.A. Komensky, I.G. Pestalozzi, D. Locke, A.S. Makarenko, V.A. Sukhomlinsky, as well as on the developments of Bepalko V.P., Klarina M.V., Matyunina B.G., Kukushina V.S., Selevko G.K., Fomenko V.T., Klarina M.V., Mavrina S.A., Likhacheva B.T., Shchukina G.I., Skatkina M.N., Markova A.K. and etc.

**Results:**

The paper examines the issues of organizing the education of schoolchildren in chemistry based on the use of such a teaching tool as crossens. Working with crossenses contributes to the development of communication and regulatory skills, and skills in working with information. Examples of completed tasks based on crossenses are given and the results of pedagogical research are described.

*Keywords:* chemistry, crossings, technique, teaching aid, methodology, task.

**Нелюбина Елена Георгиевна**

Кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО  
«Самарский государственный социально-педагогический  
университет»  
nelubina.elena@pgsga.ru

**Панфилова Людмила Владимировна**

Доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО  
«Самарский государственный социально-педагогический  
университет»  
panfilova@pgsga.ru

**Сафина Лилия Галимзановна**

Кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО  
«Самарский государственный социально-педагогический  
университет»  
safina.liliya@pgsga.ru

*Аннотация:* В условиях развития современного общества повышаются требования к качеству обучения школьников, уровню знаний и умений учащихся. При том, резко возрастает нагрузка на весь образовательный процесс в целом. Современному школьнику невозможно справиться с колоссальным потоком информации, который ежедневно обрушивается на него. Поэтому появляются новые задачи в обучении, связанные с четким отбором учебного материала, структурированием школьного курса химии, а также внедрение инновационных педагогических технологий, позволяющих за малое количество времени получать максимум информации. Необходимо отметить, что внедрение кроссенс технологии на различных этапах проведения уроков химии в современном мире является актуальным. Использование такого метода хорошо при изучении нового материала, выведение темы урока, установка проблемной ситуации или при закреплении и обобщении изученного материала. Так же можно использовать кроссенс в качестве домашнего задания.

**Цель** - изучить методические аспекты реализации кроссенс технологии на уроках химии в 8-9 классах.

**Методология проведения работы:**

Проблемами реализации кроссенов занимались и продолжают заниматься различные ученые, теория и практика данной технологии основана на педагогических системах Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Д. Локка, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, а так же на разработках Беспалько В.П., Кларина М.В., Матюнина Б.Г., Кукушина В.С., Селевко Г.К., Фоменко В.Т., Кларина М.В., Маврина С.А., Лихачева Б.Т., Щукина Г.И., Скаткина М.Н., Маркову А.К. и др.

**Результаты:**

В работе рассмотрены вопросы организации обучения школьников по химии на основе применения такого средства обучения как кроссенс. Работа с кроссенсами способствует развитию коммуникативных и регулятивных умений, навыков работы с информацией. Приведены примеры составленных заданий на основе кроссенов и описаны результаты педагогического исследования.

*Ключевые слова:* химия, кроссенс, прием, средство обучения, методика, задание.

При подготовке занятий, уроков каждый из нас задумывается о том, как познакомить детей с новыми понятиями, разбудить интерес и желание

добывать информацию. Как сделать процесс обучения интересным? Безусловно, существует множество технологий, приемов, нетрадиционных методов, которые

позволяют сделать учебный процесс интереснее. И эти приемы, и методы мы используем в своей работе: «Кластер», «Синквейн» и т.д. Одним из таких нетрадиционных приемов, является «кроссенс» [1, 2].

Кроссенс – это эффективным средством развития творческой составляющей обучающихся, способствует формированию креативности, сотрудничества, коммуникации и критического мышления в контексте федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [3]. С методической точки зрения кроссенс необходимо использовать при изучении нового материала, постановки темы урока или при организации первичного закрепления изученного материала. Однако можно использовать кроссенс в качестве домашнего задания [4].

Слово «кроссенс» означает «пересечение смыслов» и придумано по аналогии со словом «кроссворд», которые в переводе с английского означает «пересечение слов». Эта уникальная идея принадлежит писателю, педагогу и математику Сергею Федину и доктору технических наук, художнику и философу Владимиру Бусленко. Кроссенс впервые опубликован в 2002 году в журнале «Наука и жизнь» [5].

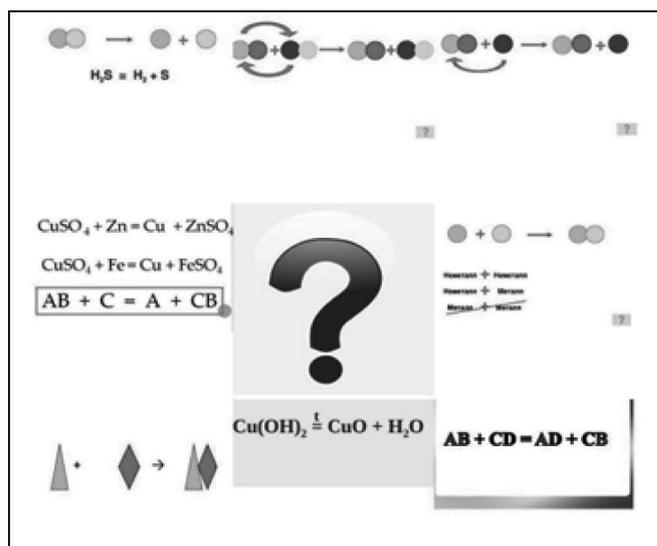
Кроссенс - представляет собой стандартное поле из девяти квадратов, в которых помещены изображения. Девять изображений расставлены в нем таким образом, что каждая картинка имеет связь с предыдущей, а центральная объединяет по смыслу сразу несколько. Связи могут быть как поверхностными, так и глубинными [6, 7]. Читать кроссенс нужно сверху вниз и слева направо, далее двигаться только вперед и заканчивать на центральном квадрате, таким образом, получается цепочка, завернутая «улиткой». Начать можно как с первой, так и с любой узнаваемой картинкой. Центральным является квадрат с номером 5. По желанию автора, он может быть связан по смыслу со всеми изображениями в кроссенсе. Обычно же нужно устанавливать связи по периметру между квадратами 1-2, 2-3, 3-6, 6-9, 9-8, 8-7, 7-4, 4-1, а также по центральному кресту между квадратами 2-5, 6-5 [2, 8].

Учебная задача – объяснить или разгадать кроссенс, составить рассказ – ассоциативную цепочку, посредством взаимосвязи изображений, т.е. одним из трех вышеречисленных способов.

Остановимся на характеристике составленных нами заданий для обучающихся 8-9 классов по химии:

**Тема «Типы химических реакций»**

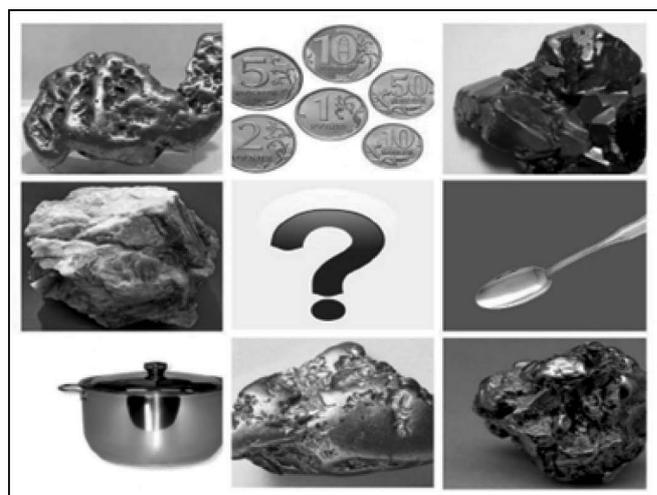
Задание: Используя кроссенс назовите все известные вам типы химических реакций.



**Тема «Металлы»**

Задание:

1. Найдите связь между изображениями.
2. Определите тему урока.
3. Определите цель урока.



**Практикум №1. «Металлы»**

Задание: с помощью кроссенса и иллюстраций осуществите опыт №1 и №2. Выводы и наблюдения запишите в таблицу. Опыт № 1. Взаимодействие металлов с растворами кислот. Ход работы: в три пробирки положить: в первую кусочек магния, во вторую – гранулу цинка, в третью – медь (кусочек проволоки). Прилить во все пробирки 1 мл раствора серной кислоты.

Записать наблюдения в таблицу «Оформление отчета». Сравнить скорость происходящих реакций. Почему в одной из пробирок реакция не идёт? Дать объяснение. Записать уравнения реакций в молекулярном и ионном

видах. Опыт № 2. Взаимодействие металлов с солями. Ход работы: в одну пробирку положить одну гранулу цинка и прилить раствор медного купороса, во вторую – кусочек медной проволоки и прилить раствор сульфата натрия. Записать наблюдения в таблицу «Оформление отчета». Составить схему электронного баланса в окислительно-восстановительных реакциях.



Тема «Неметаллы»

Задание:

1. Найдите связь между изображениями.
2. Определите тему урока.
3. Определите цель урока.



Практикум №2. Решение задач по теме «Неметаллы»

Задание:

С помощью кроссенса, находя нужные формулы и последовательность вычислений соберите задачи и их решения.

Дано:  $V_{\text{вещ}}^1 = 2,24 \text{ л}$   
 Дано:  $m_{\text{вещ}}^1 = 5,35 \text{ г}$   
 Найти:  $n_{\text{вещ}}^1$   
 $n_{\text{вещ}}^1 = \frac{m_{\text{вещ}}^1}{M_{\text{вещ}}^1} = \dots$   
 $n_{\text{вещ}}^2 = n_{\text{вещ}}^1 \times \nu^1 = \dots$   
 $m_{\text{вещ}}^2 = n_{\text{вещ}}^2 \times M_{\text{вещ}}^2 = \dots$

Дано:  $V_{\text{вещ}}^1 = 2,24 \text{ л}$   
 Дано:  $m_{\text{вещ}}^1 = 6,4 \text{ г}$   
 Найти:  $n_{\text{вещ}}^1$   
 $n_{\text{вещ}}^1 = \frac{m_{\text{вещ}}^1}{M_{\text{вещ}}^1} = \dots$   
 $n_{\text{вещ}}^2 = n_{\text{вещ}}^1 \times \nu^1 = \dots$   
 $m_{\text{вещ}}^2 = n_{\text{вещ}}^2 \times M_{\text{вещ}}^2 = \dots$

Дано:  $m_{\text{вещ}}^1 = 9,8 \text{ г}$   
 Найти:  $n_{\text{вещ}}^1$   
 $n_{\text{вещ}}^1 = \frac{m_{\text{вещ}}^1}{M_{\text{вещ}}^1} = \dots$   
 $n_{\text{вещ}}^2 = n_{\text{вещ}}^1 \times \nu^1 = \dots$   
 $m_{\text{вещ}}^2 = n_{\text{вещ}}^2 \times M_{\text{вещ}}^2 = \dots$

Дано:  $m_{\text{вещ}}^1 = 315 \text{ г}$   
 Дано:  $m_{\text{вещ}}^1 = 5,6 \text{ г}$   
 Найти:  $n_{\text{вещ}}^1$   
 $n_{\text{вещ}}^1 = \frac{m_{\text{вещ}}^1}{M_{\text{вещ}}^1} = \dots$   
 $n_{\text{вещ}}^2 = n_{\text{вещ}}^1 \times \nu^1 = \dots$   
 $m_{\text{вещ}}^2 = n_{\text{вещ}}^2 \times M_{\text{вещ}}^2 = \dots$   
 $V_{\text{вещ}}^2 = n_{\text{вещ}}^2 \times V_{\text{вещ}} = \dots$

По условию:  $n^1 \quad X(n^2)$   
 $n_1$  – количество вещества которое дано,  
 $n_2$  – количество вещества которое найти  
 $\nu^1, \nu^2$  – коэффициенты уравнения реакции

С целью выявления эффективности данного подхода в обучении, нами было проведено анкетирование учащихся 9 классов (50 человек) МБОУ школы №166 имени А.А. Микулина г. Самары. Ученикам было задано 7 вопросов, которые подразумевали варианты ответов «да» и «нет».

1. Понятен ли вам принцип кроссенс заданий?
2. Кроссенс задания являются для вас интересными/ познавательными?
3. Тяжело ли вам выполнять кроссенс задания?
4. Нравится ли вам выполнение таких заданий на уроках химии?
5. Хотели бы вы, чтобы учителя других предметов применяли кроссенс задания на своих уроках?
6. Хотели бы вы, чтобы кроссенс задания на уроках химии появлялись чаще?
7. Смогли бы вы сами разработать кроссенс задания?

При ответе на первый вопрос, нами был выявлен тот факт, что не все обучающиеся поняли принцип кроссенс заданий. Однако, стоит отметить, что зачастую это зависит от правильного объяснения сути задания учителем. (Рис. 1.)

Тем не менее при ответе на второй вопрос, большинство учащихся согласились, что задания кроссенс действительно являются для них интересными и познавательными, также они отметили преимущество таких

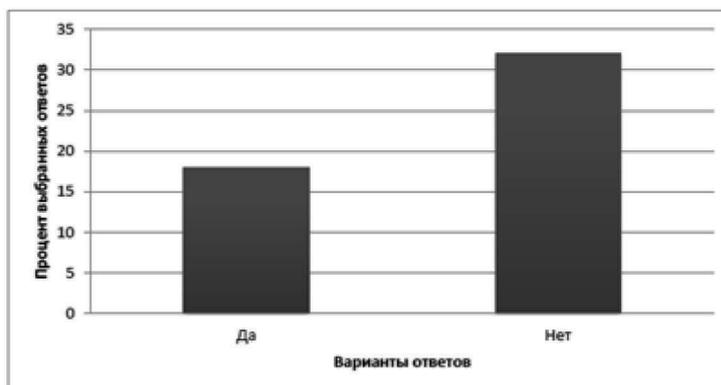


Рис. 1. Понимание кроссенс заданий

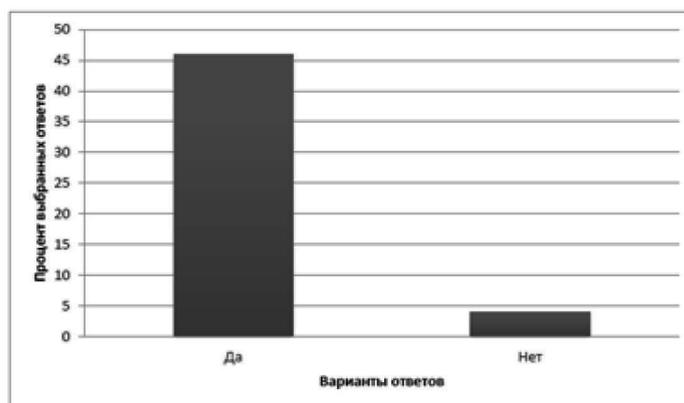


Рис. 2. Интерес к кроссенс заданиям

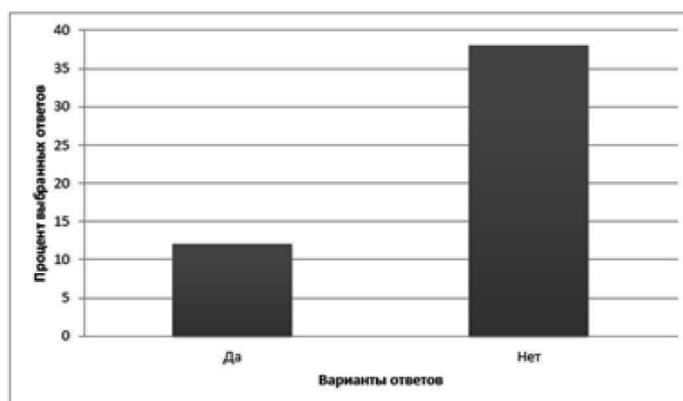


Рис. 3. Трудность кроссенс заданий для обучающихся

заданий в отличие от устных опросов. (Рис. 2.)

По мнению большинства, обучающихся кроссенс задания не являются для них трудными, что видно на рисунке 3. (Рис. 3.)

Некоторые из респондентов признались, что задания с кроссенс технологиями на уроках химии являются действительно интересными, что видно на рис.4. (Рис. 4.)

Почти всем обучающимся хотелось, чтобы другие

учителя на своих предметах использовали кроссенс задания. (Рис. 5.)

Однако большинство обучающихся не согласно с тем, чтобы кроссенс задания появлялись на уроках химии чаще, на рис.6. (Рис. 6.)

Последний вопрос помог понять, что обучающимся было интересно попробовать самим разработать кроссенс задания к урокам химии. (Рис. 7.)

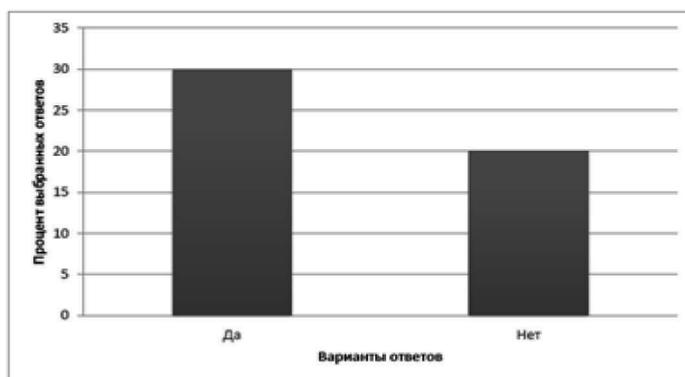


Рис. 4. Кроссенс задания на уроках химии

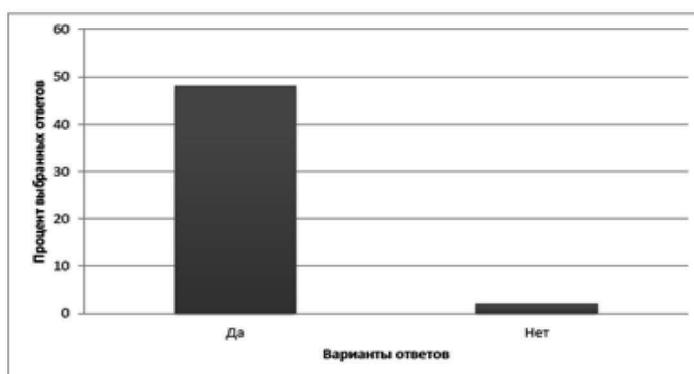


Рис. 5. Использование кроссенс заданий на других уроках

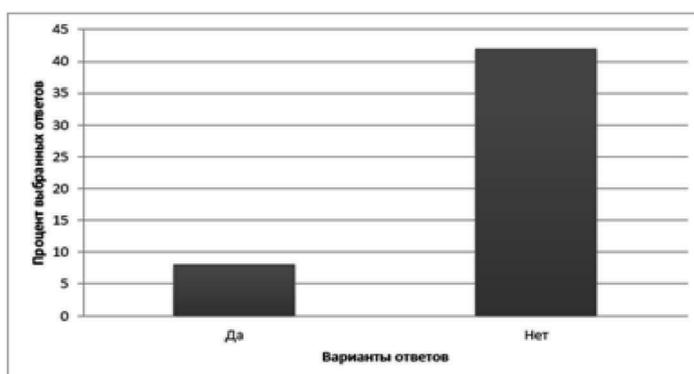


Рис. 6. Периодичность появления кроссенс заданий на уроках химии.

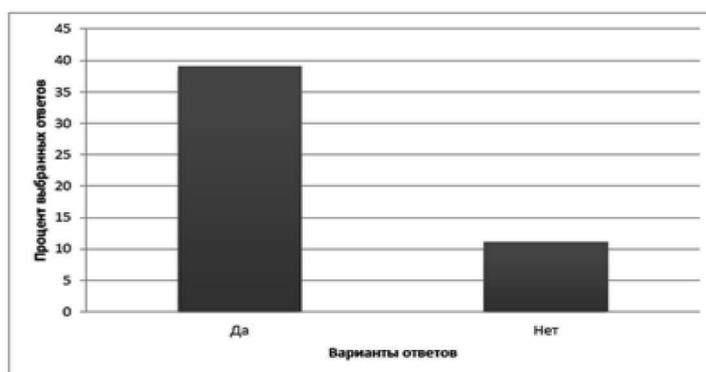


Рис. 7. Интерес к самостоятельной разработке кроссенс заданий

Результаты опроса показали, что большая часть опрошенных, а именно 75%, имеют представление о том, что такое кроссенс задания, и знают, что они самостоятельно смогут разработать такие задания, а также выполнить их на уроках химии. Это говорит о том, что школьники достаточно хорошо понимают кроссенс, могут выделять из него нужную информацию и выполнять разноуровневые задания.

Таким образом, можно сделать вывод, что система современного образования ведёт к смене приоритетов в деятельности учителя: не научить, а создать условия для самостоятельного творческого поиска ученика, а такой прием как «кроссенс» позволяет это сделать. Применение кроссенса на уроках химии имеет множество вариантов. Подобранные в определённой логике образы и задания могут быть использованы на любом этапе урока.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Горбунова А.И. Методы и приёмы активизации мыслительной деятельности обучающихся: М.: Просвещение, 2019.-350с.
2. Дружилов С.А. Основы практической психологии и педагогики. М.: Флинта, 2013. – 240 с.
3. Замов Л.В. Наглядность и активизация обучающихся в обучении: Ростов-на-Дону: Легион, 2018.-210с.
4. Калмыкова З.И. Зависимость уровня усвоения знаний от активности обучающихся в обучении: М.: Дрофа, 2020.-220с.
5. Кирпач Л.Е. Инновационные технологии на уроках истории и обществознания. Крестики-нолики и «кроссенсы» URL: [http://pedsovet.org/component?option=com\\_mtree/task/viewlink/link\\_id,143689/Itemid,118/](http://pedsovet.org/component?option=com_mtree/task/viewlink/link_id,143689/Itemid,118/) (дата обращения: 20.03.2023).
6. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении: М.: Просвещение, 2012.-150с.
7. Монова Г.В. Универсальные дидактические карточки и их использование на уроках химии. Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 2002. - 136с.
8. Чулкова Е.Н. Самостоятельная работа как условие творческого развития и самоорганизации. Рязань: Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина (РГУ), 2010. – 540 с.

© Нелюбина Елена Георгиевна (nelubina.elena@pgsga.ru), Панфилова Людмила Владимировна (panfilova@pgsga.ru), Сафина Лилия Галимжановна (safina.liliya@pgsga.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ВО ВНЕУЧЕБНОЙ СРЕДЕ

**Рыбальченко Юлия Сергеевна**

Аспирант, БУ ВО «Сургутский государственный  
университет»  
vus\_83@mail.ru

### SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF A STUDENT'S PERSONALITY IN AN EXTRACURRICULAR ENVIRONMENT

**Yu. Rybalchenko**

*Summary:* The article examines the main factors influencing the process of spiritual and moral development of the personality of students in the extracurricular environment. In the course of the work, the essence of spiritual and moral education was revealed, the features of spiritual and moral education were considered. The content of the concepts of «spirituality» and «morality» is revealed. The results of an experimental study on the influence of the extracurricular environment on the process of educating the spiritual and moral qualities of a student's personality are presented.

The purpose of the study is to determine the level of importance of the education of the spiritual and moral qualities of the personality of students through the extracurricular environment. The relevance of the study is determined by a minor study of the possibilities of the extracurricular environment for the education of spiritual and moral qualities of a person.

The object of study is the personal development of students. The subject of the study is the interdependence of the education of the spiritual and moral qualities of the student's personality and the extracurricular environment.

*Keywords:* moral education, spiritual and moral development, upbringing, personality, students.

*Аннотация:* Статья исследует основные факторы, влияющие на процесс духовно-нравственного развития личности студенческой молодежи во внеучебной среде. В процессе работы была выявлена сущность духовно-нравственного воспитания, рассмотрены особенности духовно-нравственного воспитания. Раскрываются содержание понятий «духовность» и «нравственность». Представлены результаты экспериментального исследования на предмет влияния внеучебной среды на процесс воспитания духовно-нравственных качеств личности студента.

**Цель** исследования – обусловить уровень значимости воспитания духовно-нравственных качеств личности студентов посредством внеучебной среды.

**Актуальность** изучения определяется незначительным изучением возможностей внеучебной среды на воспитание духовно-нравственных качеств личности.

**Объект изучения** – личностное развитие студентов. **Предмет изучения** – взаимозависимость воспитания духовно-нравственных качеств личности студента и внеучебной среды.

*Ключевые слова:* нравственное воспитание, духовно-нравственное развитие, воспитание, личность, студенты.

С изменением в политической сфере и социально-экономическом развитии общества возникает повышенный интерес к проблемам воспитания молодежи. Особенно важно развивать у студентов не только профессиональные компетенции, но и духовно-нравственные ценности, способность уважать традиции и моральные принципы. Традиционные источники нравственности, такие как государство, общество, семья, искусство, наука и религия, передаются из одного поколения в другое. Главная цель духовного развития личности заключается в понимании смысла собственного существования, определении целей, формировании устойчивости к жизненным трудностям и объективному восприятию окружающего мира. Наличие сильной духовно-нравственной позиции необходимо для достижения успеха, саморазвития и самоутверждения [1, с.181]. Концепция развития и воспитания личности гражданина России предлагает определение воспитания как комплексной социально-педагогической техно-

логии, которая способствует развитию человека, общества и государства, решению существующих проблем и достижению определенного идеала [2, с.220]. Духовно-нравственное воспитание становится одной из главных целей современной системы образования и определяет себя как важную составную часть социального заказа для образовательных учреждений. Оно осуществляется через целенаправленное взаимодействие педагогов и учащихся с целью формирования гармоничной личности и расширения их ценностной сферы путем внедрения духовно-нравственных и основных национальных ценностей [3, с.70]. Духовно-нравственные ценности являются основополагающими принципами и нормами взаимоотношений между людьми, семьей и обществом, базирующимися на критериях добра и зла, правды и лжи. Духовность и нравственность являются основой духовно-нравственного формирования и обладают интегративным характером. Духовность, как утверждает Д.С. Лихачёв, отражает внутреннюю и сущностную форму

души, обладает всепоглощающей энергией, которая является неотъемлемой частью таких ценностей, как счастье, честь и достоинство, интеллигентность и т.д. В отличие от духовности, нравственность, согласно Лихачёву, относительна и безусловна, она отражает потребности духовности в преодолении внешних и внутренних препятствий. Нравственность в процессе развития создает моральное, религиозное и духовное сознание, конкретизируется и определяется системой ценностей, создавая условия для формирования индикатора духовности. Таким образом, духовность и нравственность являются ключевыми и сущностными особенностями личности. Духовность определяется как стремление личности к определенным целям, является ценностной характеристикой сознания, в то время как нравственность представляет собой объединение общих правил поведения людей во отношении друг к другу и общества. Когда речь заходит о нравственности, неразрывным компонентом становится тема морали. Мораль в прямом понимании – это обычай, порядок, правило поведения. Каждое действие человека, которое влияет на других людей и общество, вызывает оценку со стороны окружающих. Оценка следует принципу хороший или плохой, правомерный или неправильный, беспристрастный или несправедливый. Таким образом, моральная норма является характеристикой нравственности данного действия. В свою очередь, эти действия осуществляются на основе понимания моральной нормы, присущей каждому человеку. Если нравственность – это внутренний ценз, которым следует человек, совершая определенные поступки, то нравственное воспитание можно определить, как целенаправленное и систематическое воздействие на осознание, эмоции и поведение обучающихся с целью образования у них нравственных аспектов, соответствующих настоянию общественной морали [4, с.91]. Проблему нравственного воспитания освещали многие известные педагоги (П.Ф. Каптерев, В.А. Караковский, Я.А. Коменский, П.Ф. Лесгафт, А.С. Макаренко, В.А. Мосола, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский и др.). Например, К.Д. Ушинский определял нравственное воспитание как следствие формирования деятельности человеческой души в соответствии с направлением и характером этой деятельности, определенными воспитателем и окружающей средой, а также самим человеком. Н.И. Болдырев отмечает, что нравственное воспитание отличается тем, что не может быть отделено от других воспитательных процессов, оно происходит в ходе разнообразной деятельности, в отношениях, которые они устанавливают с другими людьми. Кроме того, нравственное воспитание считается системным процессом, который предполагает определенное содержание, формы, методы и приемы педагогического влияния [5, с.208]. И.Ф. Харламов определяет нравственное воспитание как осознанное формирование учащихся положительных моральных отношений с помощью разнообразных учебных и внеучебных мероприятий, которые проводятся в образо-

вательной организации и способствуют развитию соответствующих личностно-этических качеств [6, с.153]. Процесс нравственного воспитания взглядом Макаренко рассматривается с использованием следующих признаков: 1. Нравственное воспитание всегда является взаимодействием. Личность всегда проявляет активность, испытывая влияние внешних факторов и условий. Проходя через этот процесс, она выступает с измененными качественными характеристиками в своих внешних действиях, поведении и отношениях к окружающей среде. Задача воспитателя заключается в создании подходящих условий для наиболее эффективного взаимодействия сторон в этом процессе. 2. Процесс нравственного воспитания имеет продолжительность и непрерывность. Он не имеет мгновенных результатов, и конечные результаты достигаются с течением времени. 3. Он сосредоточен на общих целях нравственного воспитания, обеспечивая последовательность и последовательное развитие процесса. Коллективное воздействие педагогов и учащихся, а также семейная жизнь учащихся играют важную роль в этом процессе [7, с.569].

Формирование морального сознания является одной из главных задач воспитания. Его осуществление основывается на нескольких ключевых аспектах. Во-первых, нужно воспитывать и развивать нравственные чувства у людей. При этом важно, чтобы человек осознал личную корреляцию от общества и регулировал свои действия с интересами коллектива. Это охватывает знакомство с нравственными идеалами, запросами и представлениями общества, а также убеждение в их оправданности и целесообразности. Таким образом, необходимо преобразование знаний о нравственности в мировоззрение, построение системы этих убеждений, развитие жизнестойких нравственных чувств, высокой культуры поведения и формирование нравственных манер. Однако, главной целью нравственного воспитания является выстраивание прочных моральных привычек. В то же время, духовное воспитание нацелено на основание духовной составляющей личности [8, с.13]. Это означает формирование ценностей в жизни, способствующих гармоничному прогрессу человека (Г.М. Коджаспиров). Важными аспектами духовного воспитания служат онтогенез чувства долга, достоверности, искренности, ответственности и иных нравственных составляющих, которые вкладывают глубокую ценность жизни и мыслям человека [9, с.113]. В педагогике духовная жизнь определена Ш.А. Амонашвили как высшая сфера бытия, которая является личной принадлежностью каждого индивида и сокрыта для остальных. Она является нематериализованной реальностью, способной на творение как внутренней, так и внешней материализованной реальности. Без духовной жизни не могла бы возникнуть человеческая культура, созданная веками. По мнению Т.И. Власовой, духовно-нравственное воспитание – это ориентированная организация условий для развития

духовно-нравственной сферы личности [10, с.9]. Она полагает, что следствие этого процесса проявляется в «системе экзистенциальных значений», которые представляются основой для конкретного осознания смысла жизни и нравственного становления. Результатом духовного воспитания должно стать внутреннее согласие личности с ее мировоззрением, чувствами и реальной жизнью, а также гармоничные отношения с окружающими людьми. Воспитание студентов в вузе должно быть нацелено не только на формирование их интеллектуальных способностей, но и удовлетворение их культурных потребностей [11, с.44]. Для успешного духовно-нравственного воспитания важно следовать определенным принципам. Студенты должны восприниматься как субъекты, а не объекты воспитательной деятельности. В работе с ними нужно учитывать их мировоззрение, опыт и интересы. Также следует создавать условия для обсуждения актуальных вопросов и проблем общества, уважать мнение и индивидуальность каждого студента, а также развивать культуру общения и речевой этикет. Внеучебные мероприятия могут служить эффективным средством воспитания нравственности и достоинства у студентов [12, с.158]. Они способствуют формированию представлений о культурном разнообразии, развитию толерантного отношения к другим культурам и традициям, взаимопониманию в коллективе. Внеучебная деятельность также помогает раскрыть таланты и способности студентов, развить мышление, творческий потенциал, умение обосновывать собственную точку зрения, самостоятельность, ответственность, работу в команде и достижение поставленных целей [13, с.27].

Примеры внеучебных мероприятий могут включать волонтерское движение, кружки, праздники, фестивали, экскурсии, конференции и другие события, которые способствуют развитию личности и выработке морально-этических качеств.

С целью оценки роли культурно-массовых мероприятий во внеучебной сфере для повышения духовно-нравственного развития студентов, мы провели эмпирическое исследование, представленное в виде трех основных этапов. На первом этапе диагностики мы провели входную оценку, анализировали результаты и на основании этого выбрали контрольную и опытно-экспериментальную группы. Затем, на втором этапе формирования, мы организовали разнообразные культурно-просветительские мероприятия в рамках опытно-экспериментальной группы, направленные на развитие духовно-нравственной сферы студентов. Наконец, на третьем этапе контроля, мы провели оценку как в опытно-экспериментальной группе, так и в контрольной группе и проанализировали результаты. Один из важных этапов этого исследования заключается в выборе компонентов и показателей, так как они определяют конкретные характеристики и индикаторы, необходи-

мые для осуществления обоснованных выводов о продуктивности воспитательного процесса. Когнитивный критерий охватывает показатели, такие как глубина и объем знаний о нравственных ценностях, а также ориентир интереса к ним. Эмоционально-ценностный критерий основан на становлении эмоционального сопричастия к нравственно значимым идеалам и их принятии личностью. Поведенческий критерий включает такие коэффициенты как практический опыт приверженности нравственным ценностям в поведении и умение оценивать собственное действие и поведение окружающих с точки зрения следования этим ценностям.

## Методы

Для оценки значимости культурно-просветительских мероприятий во внеучебной среде на развитие духовно-нравственных качеств личности студента был использован качественный метод исследования, объединивший в себе методы и диагностические инструменты, такие как тест «Рефлексия о жизненном опыте», методика «Нравственные качества» А.А. Логиновой, диагностика отношения к жизненным ценностям, методика изучения нравственной мотивации студентов и диагностика толерантного поведения [14, с.368]. На этапе диагностики определена цель - выявить уровень сформированности духовно-нравственного развития студентов первого года обучения в институте гуманитарного образования и спорта, а также их участие в данном исследовании. Входная диагностика проводилась на основе компонентов, их содержания и диагностических методик. Экспериментальная практическая работа, проведенная в Сургутском государственном университете, включала в себя три этапа: первый этап - констатирующий, в котором мы провели входную оценку, используя критерии духовно-нравственного развития и определили опытно-исследовательскую и контрольную группы; второй этап - формирующий, где мы проводили практическую работу и реализовывали комплекс культурно-просветительских мероприятий в опытно-исследовательской группе; и третий этап - контрольный, именно в нем мы провели итоговую оценку на основе критериев, показателей и диагностических методик, идентичных входному обследованию. Анализ выводов экспериментальной работы демонстрирует эффективность выполнения комплекса культурно-просветительских мероприятий для духовно-нравственного развития студентов. В контрольной группе на итоговом этапе исследования наблюдалось увеличение количества студентов с достаточным уровнем духовно-нравственного развития на эмоционально-ценностном критерии на 15 %, на когнитивном критерии на 32 % и на поведенческом критерии на 8 %.

Исследование показало, что формирование духовно-нравственных качеств личности представляется неотъ-

емлемой составляющей развития страны, национального единства и экономической устойчивости, а также влияет на все этапы жизни человека [15]. Деятельность во внеучебной среде вуза дает толчок на самоопределе-

ние, онтогенез, самовыражение, развивает мышление и творческий ресурс, является важной ролью в формировании личности студента и его мобильности и профессиональной самостоятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Жаркова В.Д. Патриотическое воспитание, как важная составляющая духовно-нравственного воспитания молодёжи // В сборнике: Специалисты АПК нового поколения. Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции. ФГБОУ ВО «Саратовский государственный аграрный университет имени Н.И. Вавилова»; под редакцией Е.Б. Дудниковой. 2019. С. 181-183. <https://elibrary.ru/item.asp?id=38074554>
2. Мефодьева М.А. Духовно-нравственное воспитание студентов в условиях глобализации // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана. 2014. № 3. С. 219–222.
3. Анисимова Т.С., Асеева Е.Н., Пелогенко А.Д. Духовно нравственные ценностные ориентации воспитательной системы педагогического вуза // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2014. № 1. С. 067–078. <https://elibrary.ru/item.asp?id=21179291>
4. Талпа О.В. Патриотическое воспитание как необходимое условие духовно - нравственного воспитания в сборнике: межотраслевые исследования как основа междисциплинарности науки. // Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. 2019. С. 90-94. <https://elibrary.ru/item.asp?id=38169692>
5. Зинченко Л.В., Нагорный Н.Н. Патриотическое воспитание, как важная составляющая духовно-нравственного воспитания современной молодежи // В сборнике: Молодые ученые в решении актуальных проблем безопасности. Сборник материалов XI Всероссийской научно-практической конференции. Железногорск, 2022. С. 208-209. <https://elibrary.ru/item.asp?id=49543715>
6. Баженова Н.Г. О воспитании духовно-нравственной культуры студентов // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 152–155. <https://library.bmstu.ru/Catalog/Details/260071>
7. Шершнева, П.И. Внеаудиторные мероприятия в духовно-нравственном воспитании студентов / П.И. Шершнева, М.В. Куимова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 2 (82). — С. 568-570. <https://elibrary.ru/item.asp?edn=tfxcsv>
8. Мартынова М.Д. Духовно-нравственное воспитание студентов: мировоззренческий аспект // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2010. Т. 9. № 8. С. 12–15. <https://elibrary.ru/item.asp?id=15217248>
9. Дышаева Т.В., Годова О.В. Патриотическое воспитание молодежи как составляющая духовно-нравственного воспитания в системе образования // В сборнике: Инновационный потенциал молодежи: культура, духовность и нравственность. Материалы Международной молодежной научно-исследовательской конференции. Министерство науки и высшего образования; Российской Федерации Фонд «Президентский центр Б.Н. Ельцина»; Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (факультет глобальных процессов); Казахский национальный университет имени аль-Фараби; Кыргызско-Российский Славянский университет; Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина; под общей редакцией А.В. Пономарева. 2019. С. 112-115. <https://elibrary.ru/item.asp?id=42837586>
10. Бахриддинова Г.О. Проблемы воспитания молодежи в контексте духовно-нравственного воспитания // Студенческий вестник. 2021. № 27-1 (172). С. 8-10. <https://elibrary.ru/item.asp?id=46433371>
11. Нямаа Ц. Участие студентов во внеаудиторных мероприятиях и их развитие // Вестник Тувинского государственного университета. № 4 Педагогические науки. 2013. Т. 4. № 4 (19). С. 43–46. <https://elibrary.ru/item.asp?id=21112279>
12. Репин М.В. Педагогические аспекты духовно-нравственного воспитания студентов в образовательном пространстве вуза (на примере цикла естественнонаучных дисциплин) // Казанский педагогический журнал. 2010. № 1. С. 157–162. <https://elibrary.ru/llwecj>
13. Сорошева С.В. Духовно-нравственное воспитание студентов средних специальных учебных заведений в процессе внеучебной деятельности // Наука и образование. 2009. № 3. С. 26–28. <https://sci.e.nlrs.ru/open/88110>
14. Сергеева В.П. Методика воспитательной работы // –М.: издательский центр «академия», 2013. С. 368 <https://search.rsl.ru/record/01006640874>
15. Перекрестова Т.С. Духовно-нравственное воспитание как составляющая ФГОС: от теории к практике - № 01, 2013 <https://elibrary.ru/item.asp?id=20303058>

© Рыбальченко Юлия Сергеевна (vus\_83@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# МАТЕМАТИКА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: АСПЕКТЫ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Солдатенко Ксения Юрьевна**

Кандидат педагогических наук, доцент, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет»  
Ksusha24061989@yandex.ru

## MATHEMATICS IN ENGLISH: ASPECTS OF INTEGRATED TEACHING FOR PRESCHOOL CHILDREN

**K. Soldatenko**

*Summary:* The relevance of the article is due to the need to study aspects of integrated education for older preschoolers in order to implement high-quality preparation of children for primary school. Analysis of literary sources made it possible to determine that the process of integrated teaching of English and mathematics to senior preschoolers has a two-way focus: parallel formation of elementary mathematical concepts (mastering of mathematical terms, concepts, development of logical operations) and expansion, consolidation of vocabulary, practicing phonetics, mastering grammatical structures of English language. The article reveals the main tasks of the teacher in preparing for classes with children, and also presents mathematical game tasks with the inclusion of English vocabulary according to the sections of the formation of elementary mathematical concepts. In conclusion, the article examines examples of the use of digital gaming platforms and shows the importance of organizing entertaining integrated learning for the formation of stable motivation in older preschoolers to continue studying a foreign language and mathematics in primary school.

*Keywords:* integrated learning, integrated teaching of English and mathematics to older preschoolers, mathematical game tasks and exercises including English vocabulary.

*Аннотация:* Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения аспектов интегрированного обучения старших дошкольников для реализации качественной подготовки детей к начальной школе. Анализ литературных источников позволил определить, что процесс интегрированного обучения старших дошкольников английскому языку и математике имеет двустороннюю направленность: параллельное формирование элементарных математических представлений (усвоение математических терминов, понятий, развитие логических операций) и расширение, закрепление лексического запаса, отработка фонетики, освоение грамматических структур английского языка. В статье раскрыты основные задачи педагога при подготовке к занятиям с детьми, а также представлены математические игровые задания с включением английской лексики согласно разделам формирования элементарных математических представлений. В заключении статьи рассмотрены примеры использования цифровых игровых платформ, показана важность организации занимательного интегрированного обучения для формирования у старшего дошкольника устойчивой мотивации к продолжению изучения иностранного языка и математики в начальной школе.

*Ключевые слова:* интегрированное обучение, интегрированное обучение старших дошкольников английскому языку и математике, математические игровые задания и упражнения с включением английской лексики.

На сегодняшний день актуальным становится формирование умений элементарного общения и построения коммуникации на иностранном, прежде всего английском языке у выпускника дошкольной образовательной организации. Обучение иностранному языку со старшими дошкольниками расширяет лингвистический кругозор детей, позволяет им успешно адаптироваться к школьному курсу иноязычного обучения. Данной проблеме посвящены актуальные научные исследования таких авторов, как М.З. Биболетова, И.Л. Бим, Э.И. Добросердова [3], Е.И. Негневицкая, З.Н. Никитенко, Е.И. Ленская, Миролубов [6], Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина [9] и др.

Организация современного образовательного процесса согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования предполагает учет ведущего принципа – интеграции образовательных областей [14]. Поскольку старший дошкольный возраст является сензитивным

периодом для подготовки к школе, параллельное изучение иностранного языка и математики сделает процесс обучения более занимательным и практикоориентированным.

Аспекты интегрированного обучения отмечены в работах А.Ф. Барковой [1], О.И. Киселевой, О.Д. Тюлькиной [4], Л.В. Павловой, И.Г. Мамедовой [8], Л.Г. Миркиной [7], О.А. Селивановской, Т.С. Цуркан [13] и др. В исследовании Е.Ю. Бахталиной «интегрированное обучение английскому языку в детском саду способствует позитивному осознанию ребенком себя как личности. У него появляется возможность почувствовать свою причастность к языковому и культурному сообществу людей. Организация интегрированного обучения иностранному языку в детском саду может стать одним из действенных средств повышения качества обучения» [2].

Реализация интегрированного обучения математике и английского языка дошкольников имеет двусторон-

ную направленность: с одной стороны – формирование элементарных математических представлений (усвоение математических терминов, понятий, развитие логических операций), с другой – расширение и закрепление лексического запаса, отработка фонетики, освоение грамматических структур английского языка. Это требует от преподавателя специального подхода к проведению занятий, позволяющих ребенку вступать в иноязычное общение в игровой, коммуникативной и познавательной деятельности.

В исследовании Ю.В. Пуркаловой и К.А. Коткиной «целью реализации такого интегрированного подхода является, с одной стороны, формирование представлений о математике как о методе познания действительности, позволяющем описывать и изучать реальные процессы и явления, а также осознание роли математики в развитии России и мира» [10, с.89].

Обращаясь к целевым ориентирам Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, отметим, что выпускник детского сада «обладает начальными знаниями о природном и социальном мире: элементарными представлениями из области естествознания, математики, истории, искусства и спорта, информатики и инженерии и т.п.; владеет речью как средством коммуникации, познания и творческого самовыражения». Одной из педагогических задач также является «формирование представлений о себе и ближайшем социальном окружении...многообразии стран и народов мира» [14].

Следовательно, основная цель работы педагога заключается в создании педагогических условий для реализации интегрированного обучения старших дошкольников английскому языку и математике, конкретизируемая в задачах:

- спроектировать введение иноязычного лексического материала для изучения и отработки математических терминов в игры, задания и упражнения на занятиях с детьми;
- подготовить наглядность: иллюстрации, флэш-карточки, картинки, презентации, видеоматериалы, наклейки и т.д.;
- ввести в обязательную структуру занятия компонент со счетом предметов, геометрических фигур, решение простых арифметических задач, логические упражнения, интеллектуальные диалоги;
- ввести в занятие беседу о текущем времени года, погоде, сезонных явлениях с использованием наглядности для формирования временных представлений и закрепления иноязычной лексики;
- проводить на занятиях графические диктанты на листе А4, а также на листе бумаги в клетку с диктовкой пространственных направлений и с использованием предлогов на английском языке.

Сопровождение языковых упражнений с графическими рисунками, иллюстрациями позволяет устанавливать ассоциативные связи для эффективного усвоения математических понятий на английском и на родном языке [12].

Процесс формирования элементарных математических представлений у старших дошкольников включает в себя следующие разделы:

1. формирование представлений о геометрических фигурах и форме предметов;
2. формирование пространственной ориентации (ориентировка в пространстве и на листе бумаги);
3. формирование представлений о величине предметов;
4. формирование представлений о времени;
5. формирование представлений о количестве и счете/решение простых арифметических задач [11].

Далее представим в таблице 1 математические игровые задания и упражнения с включением английской лексики согласно разделам формирования элементарных математических представлений в условиях дошкольной образовательной организации. (Таб. 1.)

Сегодня образование активно реализует требования обновленных федеральных государственных образовательных стандартов, расширяя возможности обучения детей посредством использования цифровых средств. Говоря об интегрированном обучении английскому языку и математике детей старшего дошкольного возраста актуальным, является процесс геймификации через включение в занятия с детьми цифровых игровых форм работы. В качестве дополнения в работе педагога, а также самостоятельных англоязычных и математических игр ребенка дома, можно использовать или рекомендовать родителям такие платформы, как [5, 15]: [study-languages-online.com](http://study-languages-online.com), [teremoc.ru](http://teremoc.ru), <http://www.study-languages-online.com/>, [englishclub.com](http://englishclub.com), <https://eschool.pro> [16] и др.

Данные в таблице 1 варианты игровых упражнений универсально применимы к любым лексическим разделам обучения английского языка: Numbers, Animals, Toys, Family, Colors и др., сопровождаются картинками, иллюстрациями для более качественного усвоения математических понятий и иноязычных конструкций.

Таким образом, на основе представленных методических аспектов рассмотрения темы, можно сделать вывод о том, что реализация интегрированного обучения математике и английского языка способствует развитию логического, лингвистического мышления, когнитивных способностей дошкольников, сделает процесс обучения интересным и занимательным, формирует устойчивую мотивацию к продолжению изучения иностранного языка и математики в начальной школе.

Таблица 1.

Математические игровые задания и упражнения с включением английской лексики согласно разделам ФЭМП в условиях ДОО.

Иноязычные лексические единицы	Математические игровые задания и упражнения с включением английской лексики
<b>Раздел 1. Формирование представлений о геометрических фигурах и форме предметов</b>	
<p>Названия геометрических фигур: Circle, Oval, Square, Triangle, Rectangle</p>	<p>Называние формы предметов из окружающей обстановки, иллюстрации (Circle table, rectangular TV, square picture). Please find an object that looks like a circle. Ребенок при нахождении предмета называет его на английском языке и его форму: Wall clock-circle. Геометрическое конструирование/рисование/раскрашивание/лепка с названием фигур на английском языке. Подвижные игры и физминутки с названием геометрических фигур на английском языке. Математические Лего игры, домино, «Что исчезло?», «Подбери замок к домику», «Назови и дорисуй пропущенную фигуру» и др.</p>
<b>Раздел 2. Формирование пространственной ориентации (ориентировка в пространстве и на листе бумаги)</b>	
<p>Части тела: Face, hair, head, nose, eyes, mouth, ears, arm, leg и др. Конструкции «This is.../That is...». Пространственные предлоги/наречия: in, on, under, in front of, behind, between; слева (left), справа (right), снизу (bottom), сверху (above), в центре (centre); closer, further. Верхний правый угол (Upper right corner) Верхний левый угол (Upper left corner) Нижний правый угол (Lower right corner) Нижний левый угол (Lower left corner) «Where is...?» «Which toy is...?»</p>	<p>Называние/показ на себе частей тела на английском языке. Пение песенок, стихотворения. Игры с игрушками с использованием конструкций «This is.../That is...». «This is a boll», - игрушка находится близко «That is a doll», - игрушка находится далеко Словесные игры, графический диктант с употреблением пространственных предлогов/наречий: in, on, under, in front of, behind, between; слева (left), справа (right), снизу (bottom), сверху (above), в центре (centre). Например: 1) Draw a circle in the center of the sheet (нарисуй круг в центре листа). To the right of the circle is a square (справа от круга квадрат). 2) Игра с карточками: Где находится собака? («Where is the dog?») The dog is in the upper right corner. Где находится мишка? («Where is the teddy bear?»)  Определение положения предметов в пространстве по отношению к себе: ближе - closer, дальше – further. Какая игрушка ближе? («Which toy is closer?»)  Какая игрушка дальше? («Which toy is farther?») </p>
<b>Раздел 3. Формирование представлений о величине предметов</b>	
<p>Названия величин и единиц их измерения: Weight, length, width, height, volume, liter, centimeter, area, ruler, quantity и др. Прилагательные (противоположности) на английском языке: Big - Small; High - Low; Fat - Thin и др. «Who is this?» «What is it like?»</p>	<p>Игры с картинками, подвижные игры на освоение прилагательных (противоположности) на английском языке («Назови, кто это и какой он?», «Назови только большие/маленькие предметы», «Что легче/тяжелее?» и др.) Например: «Mouse» - дети присаживаются на корточки и проговаривают «little mouse». «Elephant» - дети встают на мысочки и поднимают руки вверх, проговаривая «big elephant». Называние величин и их свойств на английском языке в процессе экспериментов/опытов. Формирование умения строить сериационные ряды с использованием английской лексики: задаем задачу распределить игрушки/предметы начиная от самого маленького к самому большому и наоборот от самого большого к самому маленькому (активизация счета и названий предметов на английском языке). Игры на усвоение величин, процессов измерения с иноязычной лексикой: «Подбери домик», «Построй дорожки», «Измеряем ленточки» и др.</p>
<b>Раздел 4. Формирование представлений о времени</b>	
<p>Части суток: Good morning, Good afternoon, Good evening, Good night Дни недели: Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday, Sunday Месяцы: January, February, March, April etc. Явления природы: Sunny, windy, rainy, foggy etc. Время года: Winter, Spring, Summer, Autumn «What is the weather like today?»</p>	<p>Активные диалоги о времени года, погоде. Подвижная игра с действиями детей «Morning - afternoon - evening - night». Пение песен, чтение и заучивание стихотворений, просмотр мультфильмов. Рисование, раскрашивание с комментированием на английском языке. Игры с карточками «Назови части суток», «Назови время года»</p>

Иноязычные лексические единицы	Математические игровые задания и упражнения с включением английской лексики
<b>Раздел 5. Формирование представлений о количестве и счете/решение простых арифметических задач</b>	
<p>Названия цифр, числительных. Изученные слова, выражения на английском языке. Больше, меньше, равно: Greater than, less than, equal to... Плюс, минус. Plus, minus. Стать меньше, стало больше, стало поровну. Steel is less, it has become more, it has become equal.</p>	<p>Счет (до 10/20). Рисование, раскрашивание цифр. Счет предметов (образование существительных во множественном числе добавлением окончания - S: 1 cat – 2 cats). Counting Quiz: Называние и сравнение чисел (активизация словаря детей: больше - more, меньше - less * 5 less 10; 15 more 7). Решение примеров на сложение, вычитание, простых арифметических задач: * 6+3=9 (six plus three equals nine) * 20-7=13 (twenty minus seven equals thirteen) Игры с игрушками и карточками «Покажи и назови правильное число», «How many...?», «Сколько игрушек исчезло?», «Домино», «Подбери число (закрепление состава чисел)», «Назови следующее/предыдущее число», «Угадай число», «Расставь и назови цифры на циферблате часов», «Назови число больше/меньше 5...», «Соедини и назови числа по порядку», «Назови число, которое показывает количество предметов», «Сравни с помощью знаков &lt;&gt;=» и др. Составь и реши задачи по картинке, иллюстрации. Разыгрывание на английском языке сюжета задачи с использованием кукольного, пальчикового театра.</p>

#### ЛИТЕРАТУРА

- Баркова, А.Ф. Использование метода предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) при обучении дошкольников английскому языку / А.Ф. Баркова, О.А. Селивановская // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т.5. – В.1. – С.27-32.
- Бахталина, Е.Ю. Интегрированное обучение английскому языку в детском саду: дис. ... канд. пед. наук. [Электронный ресурс] – Петрозаводск: КГПУ, 1998. – 173 с. – Режим доступа: <https://www.disserscat.com/content/integrirovannoe-obuchenie-angliiskomu-yazyku-v-detskom-sadu>
- Добросердова, Э.И. Методологические особенности обучения дошкольников иностранному языку / Э.И. Добросердова // Теория и практика преподавания иностранных языков: сб. науч. трудов. – М., 2020 – С. 11-15.
- Киселева, О.И. Интегративный подход к раннему обучению дошкольников иностранному языку / О.И. Киселева, О.Д. Тюлькина // Актуальные вопросы современной науки: сб. статей по материалам X междунар. науч.-практ.конф.: в 4-х ч. (г. Томск, 12 марта 2018 г.). – Томск, 2018 – С. 41-51.
- Клуб любителей английского языка [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://olga-ekb.ru/english>
- Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность: [Электронный ресурс] / под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул: 2010. – 464 с. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/5769616/>
- Миркина, Л.Г. Интегрированные уроки иностранного языка в современном мире. [Электронный ресурс] // Всероссийский педагогический журнал «Педагогическое мастерство». 2015. – Режим доступа: <https://www.pedmasterstvo.ru/categories/6/articles/495>
- Павлова, Л.В. Интегративный подход в обучении детей дошкольного возраста иностранному языку / Л.В. Павлова, И.Г. Мамедова // Инновационная наука. – 2016. – №12. – С. 3.
- Протасова, Е.Ю. Методика раннего обучения иностранному языку: учебное пособие для вузов / Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина; под редакцией Е.Ю. Протасовой. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 255 с.
- Пуркалова, Ю.В. Интеграция в обучении математике и иностранному языку на уроках в средней школе / Ю.В. Пуркалова, К.А. Коткина // Поволжский педагогический поиск (научный журнал). – 2021. – №4 (38).
- 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.
- Солдатенко, К.Ю. Методические аспекты предметно-языкового интегрированного обучения английскому языку дошкольников / К.Ю. Солдатенко, И.А. Васильчикова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2022. – Вып. 74. Ч. 1. – С. 233-236.
- Цуркан, Т.С. Интегрированное обучение иностранному языку на примере математики и иностранного языка / Т.С. Цуркан, К.А. Коткина // Молодой ученый. – 2021. – №1 (343). – С. 229-231.
- Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Центр педагогического образования, 2014. – 32 с.
- 7 образовательных платформ для дошкольников <https://n-e-n.ru/educationalplatforms/?ysclid=lnbkuc12md422541858>
- eSchool.pro – бесплатная онлайн-платформа, предназначенная для детей дошкольного и школьного возраста для изучения математики и русского языка в интерактивной форме/ Раздел: математика/дошкольники <https://eschool.pro/math/doskolniki>

© Солдатенко Ксения Юрьевна (Ksusha24061989@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## К ВОПРОСАМ ПОЗИЦИОНИРОВАНИЯ ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

### ON THE ISSUES OF POSITIONING THE CHILDREN'S CREATIVE TEAM IN THE EDUCATIONAL SPACE

*I. Terentyeva  
T. Dimitrova*

*Summary:* The article deals with the issues of positioning of the children's creative team of the educational organization of additional education. The authors have identified the components of the positioning of the children's creative team, which must be taken into account by managers when developing a positioning program.

*Keywords:* children's creative team, positioning, image, brand, educational organization of additional education.

**Терентьева Ирина Александровна**

Кандидат педагогических наук, доцент, Оренбургский государственный университет  
irina\_m1973@mail.ru

**Димитрова Татьяна Юрьевна**

Кандидат экономических наук, доцент, Оренбургский государственный университет  
tania.dim@mail.ru

*Аннотация:* В статье рассмотрены вопросы позиционирования детского творческого коллектива образовательной организации дополнительного образования. Авторами определены компоненты позиционирования детского творческого коллектива, которые необходимо учитывать руководителям при разработке программы позиционирования.

*Ключевые слова:* детский творческий коллектив, позиционирование, имидж, бренд, образовательная организация дополнительного образования.

**П**озиционирование детского творческого коллектива в образовательном пространстве (муниципалитета, региона) на сегодняшний день остается недостаточно изученной проблемой в теоретическом аспекте и педагогической практике.

Проблема позиционирования детского творческого коллектива остается актуальной для руководителей детских творческих коллективов и педагогов дополнительного образования на всех этапах работы:

- формирование детского творческого коллектива (набор детей);
- выстраивание стратегии деятельности и развития коллектива;
- выстраивание системы методической работы по сопровождению образовательного процесса;
- рекламная деятельность (в том числе в виртуальном пространстве);
- выстраивание коммуникационной политики.

На сегодняшний день основной задачей руководителей и педагогов детских творческих коллективов остается вовлечение детей и подростков в увлекательную деятельность по различным направлениям, выстраивание системы работы, которая бы удовлетворяла интересы и потребности обучающихся и соответствовала ожиданиям родителей.

Стратегия позиционирования детского творческого коллектива в образовательном пространстве муниципалитета, региона, на наш взгляд, будет способствовать решению обозначенного комплекса задач.

Система дополнительного образования включает как государственные образовательные организации (центры, дворцы, клубы, станции и т.д.), так и негосударственные организации дополнительного образования и индивидуальных предпринимателей, которые реализуют дополнительное образование детей и подростков.

Сконструированная образовательная среда в образовательной организации дополнительного образования направлена на удовлетворение специфических человеческих потребностей. Это территория личностных достижений и успеха (возможно неудач), самореализации и самоактуализации формирующейся личности, ее профессионального самоопределения и первого практического опыта, выбор ценностных ориентаций и моделей поведения. Это учреждения, которые призваны обеспечить личности определенные условия для развития и максимального совершенствования базовых духовных идеалов, жизненно необходимых человеку [7]. Детский творческий коллектив реализует комплекс задач, среди которых формирование ценностных ориентации детей и подростков, включение их в социокультурное пространство (интериоризация и экстериоризация в процессе социализации), приобщение к творчеству и поиск себя в творческой деятельности, предпрофессиональная ориентация [10].

В академической среде исследователей как зарубежных, так и российских рассматривались вопросы теории и практики позиционирования в рамках маркетинговой стратегии [2,5,8,11].

Применение маркетингового подхода к воспитанию

обучающихся в детском творческом коллективе обусловлено поиском новых ресурсов по конструированию привлекательного имиджа и бренда детского творческого коллектива как института социализации детей и подростков, и продвижения его на рынке образовательных услуг.

Исследователи приходят к пониманию позиционирования как неотъемлемой части любой успешной маркетинговой стратегии, тесно связанным с процессом формирования субъектом определенного желаемого восприятия объекта в сознании целевой аудитории с целью обеспечения высоких позиций среди конкурентов [8].

Изменение рынка услуг обуславливают необходимость уделять значительное внимание позиционированию как важнейшему инструменту влияния на целевую аудиторию. Стратегия позиционирования товара позволяет выгодно представлять его на рынке образовательных услуг, вызывает понимание ценности его использования и полезности для потребителя. Цель позиционирования состоит в том, чтобы помочь потенциальной целевой аудитории выделить товар данной фирмы из числа его аналогов-конкурентов, сформировать ценность в отношении товара (фирмы), выстроить долгосрочные лояльные взаимоотношения с потребителем [6].

На наш взгляд, сущность позиционирования детского творческого коллектива заключается в определении целенаправленных действий, позволяющих выгодно отличаться от детских творческих коллективов идентичной направленности и занимать «особое» «приоритетное место» в сознании родителей, детей, подростков (потребителей, заказчиков образовательных услуг).

Соглашаясь с мнением Д. Траута (ввел понятие позиционирование в 1969 г) придерживаемся позиции, что в современной системе дополнительного образования успех стратегии маркетинга детского творческого коллектива основан на нахождении способа отличаться по определенным атрибутам от детских творческих коллективов идентичной направленности в образовательном пространстве муниципалитета, региона. Именно на это руководители детских творческих коллективов должны ориентироваться в практическом подборе методик и инструментария в рамках концепции позиционирования.

Позиционирование детского творческого коллектива:

- целенаправленное создание образа, имиджа детского творческого коллектива в сознании детей, подростков, родителей, педагогов, руководителей образовательных организаций (субъектов образования);
- создание узнаваемого бренда детского творческого коллектива;

- определение ключевых составляющих успеха деятельности детского творческого коллектива;
- формирование стратегии удержания и развития на рынке образовательных услуг. Основа стратегии - ориентация на ценности, потребности, возрастные особенности потребителей образовательных услуг.

Имидж – это заявленная (идеальная) позиция, то есть такая, которую персона или организация спланировала и намеревается продвигать в целевые группы. Результатом формирования имиджа должен стать целенаправленно сформированный образ персоны, организации, который содержит определенные ценностные характеристики и призван оказать эмоционально-психологическое воздействие на целевую аудиторию. В итоге имидж – это некий синтетический образ, который складывается в сознании людей в отношении конкретного объекта. Кроме того, имидж содержит в себе значительный объем эмоционально окрашенной информации об объекте восприятия и побуждает к определенному социальному поведению.

Каждая профессиональная среда представляет не только особые требования к разработке имиджа, но и предлагает совокупность структурных элементов, на которую необходимо обращать внимание в первую очередь [14].

По мнению авторов, специфика имиджа детского творческого коллектива заключается в том, что его формирование происходит в процессе интеграции позитивной как внешней, так и внутренней репутации образовательной организации, педагогов, руководителей. При формировании имиджа детского творческого коллектива особое внимание следует уделить таким составляющим, как уникальный виртуальный образ, манера общения, внешний вид (прическа, макияж, аксессуары, сценический образ и т.п.), ориентация на разновозрастную целевую аудиторию (дошкольники, подростки, молодежь), выстраивание положительных и долгосрочных отношений с родителями, средствами массовой информации, учреждениями социокультурного пространства.

Позитивная внутренняя репутация детского творческого коллектива предполагает, что качество образования по дополнительным общеобразовательным общеразвивающим программам остается на высоком уровне, педагоги дополнительного образования соответствуют квалификационным требованиям, обладают высоким уровнем педагогической культуры, социальной ответственности.

Бренд неизменно связан с товаром, услугой, торговой маркой. В настоящее время насчитывается множество определений бренда. Так Д. Аакер определяет

бренд как особое название и (или) символ (такой как логотип, торговая марка или дизайн упаковки), предназначенные для идентификации товаров или услуг одного продавца или группы продавцов, а также для отличия дифференцирования этих товаров (услуг) от похожих продуктов-конкурентов [1]. Л. Чернатони и М. МакДональд, исследователи современного брендинга отмечают, что бренд – это больше, чем просто сумма отдельных составных частей. Для покупателя или пользователя он включает и дополнительные атрибуты, которые, хотя порой и рассматриваются как «нематериальные», но, тем не менее, для него очень реальные [13].

Сложности определения категории «бренд» связаны с многогранностью и мультифункциональностью данного понятия. В современном брендинге присутствуют два подхода к определению сущности бренда – экономический и психологический. С одной стороны бренд определяется через экономическую составляющую, с другой стороны берется во внимание психологические аспекты отношения потребителя к бренду.

Для экономического подхода характерно выделение следующих элементов бренда: качество товара (образовательных услуг), конкурентное преимущество (сильный педагогический коллектив, привлечение интересных личностей в качестве педагогов), нейминг, стиль, идентификация. С точки зрения психологического подхода основные элементы бренда это – впечатления и эмоциональная составляющая, смысловая и ценностная нагрузка, воображение потребителя образовательных услуг, социальная значимость бренда.

На наш взгляд, современный бренд детского творческого коллектива должен включать оба подхода и соответственно его элементы представляют собой как экономические, так и психологические аспекты.

Таким образом, четко проработанные вопросы формирования имиджа и брендинга способствуют успеху деятельности детского творческого коллектива.

Прежде чем разрабатывать стратегию позиционирования для детского творческого коллектива, необходимо определить позицию на рынке образовательных услуг, в образовательном пространстве. Как отмечает Г. Бекквит, позиция – это место, и на это место ставит вас кто-то другой, а именно – ваши потенциальные потребители. Потребители просто суммируют всю имеющуюся у них информацию о компании и на основании этого знания позиционируют ее соответствующим образом [3].

Следовательно, необходимо провести анализ позиции детского творческого коллектива. На наш взгляд, действенным методом определения позиции организации является SWOT-анализ. Технология SWOT-анализа

заключается в детально проработке характеристике внутренней среды организации с выявлением и определением ее сильных и слабых сторон, а также внешней среды с вычленением угроз и перспективных возможностей развития.

Позиционирование является процессом формирования определенной целостной системы представлений об объекте и обладает следующими устоявшимися чертами:

- данная формируемая система представлений (целостный образ) должна обладать притягательной силой, непременно создавать позитивное эмоциональное отношение;
- формирование образа в процессе позиционирования обязательно предполагает выделение его из группы других сходных по свойствам и качеству объектов, должно показывать, раскрывать его уникальные черты (т.е. должно быть сформировано уникальное торговое предложение), способные вызывать положительные эмоции;
- технологии позиционирования базируются на различных способах и приемах информационно-коммуникативного воздействия, они предназначены для оказания воздействия на конкретные целевые аудитории.

Работа в информационном пространстве является необъемлемой частью стратегии позиционирования детского творческого коллектива.

Позитивные сообщения о деятельности детского творческого коллектива должны постоянно доноситься до целевой аудитории. Для этого идеально подходят различные платформы в Интернете. Веб-сайт и социальные сети является наиболее официальной формой публикации официальных новостей. С другой стороны, социальные сети – это платформа для публикации многих идей, колонок и бесплатной информации, которая может быть интересна родителям, обучающимся. Если сайт – это более официальный формат с новостями релизного официального формата, то социальные сети – это площадки для большого количества идей, рубрик, новостей свободного формата, все то, что интересно детям, подросткам и их родителям.

Таким образом, позиционирование детского творческого коллектива – это систематическая работа, требующая всесторонней проработки всех вопросов, связанных с его деятельностью. Программа деятельности детского творческого коллектива включает реализацию определенных целей и задач. Авторы разделяют позицию о том, что составляющими успеха детского творческого коллектива являются: выживание, результативность, эффективность, практическая реализация целей.

Важными показателем успешной работы, на наш взгляд, являются высокие достижения и сохранность контингента обучающихся детского творческого коллектива.

На наш взгляд, детский творческий коллектив сегодня

должен быть тем ресурсом для детей и подростков, который поможет формирующейся личности сохранить физическое, психологическое здоровье, поддержать эмоциональное состояние для самопознания, выстраивания траектории жизненного сценария.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аакер, Дэвид А. Создание сильных брендов / Дэвид Аакер; [пер. с англ.: Старов С. А. и др.]. - 2-е изд. - Москва: Изд. дом Гребенникова, 2008. - 439 с.
2. Бакаева, В.В. Интегрированное позиционирование торговой марки / В.В. Бакаева, Ю.В. Терентьев // Вестник Белгородского университета потребительской кооперации. - 2008. - № 3(27). - С. 59-68.
3. Бекквит Г. Продавая незримое: Руководство по современному маркетингу услуг / Г. Бекквит. - М.: Альпина Паблишер, 2018, 220 с.
4. Котлер Ф. Латеральный маркетинг: Технология поиска революционных идей / Филип Котлер, Фернандо Триас де Бес; Пер. с англ. - 4-е изд. - М.: Альпина Паблишер, 2019. - 206 с.
5. Мороз, М.В. Формирование стратегии позиционирования инновационных образовательных проектов / М.В. Мороз // Креативная экономика. - 2021. - Т. 15, № 4. - С. 1319-1332.
6. Мутугулина, Н.И. Специфика позиционирования творческих коллективов в социокультурном пространстве региона (на примере республики Башкортостан) / Н.И. Мутугулина // Народный танец в современном культурном пространстве: история, теория, практика: Сборник научных статей / Составитель А.С. Полякова. - Екатеринбург: Автономная некоммерческая организация высшего образования «Гуманитарный университет», 2021. - С. 88-94.
7. Организация эффективной образовательной среды учреждения дополнительного образования / Ж.В. Чайкина, Н.Ю. Дорогина, М.В. Мухина [и др.] // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. - 2020. - № 1(43). - С. 228-235.
8. Райс Э., Траут Д. Позиционирование: битва за умы: пер. с англ. - СПб.: Питер, 2019. - 320 с.
9. Самчук М.М. Социокультурное пространство: структура и основные элементы // Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия: Проблемы социально-гуманитарного знания. - 2012. - Т. 10, № 3 (90). - С. 78-82.
10. Смирнова, Ж.В. Организация досуговой деятельности в системе дополнительного образования детей / Ж.В. Смирнова, Ж.В. Чайкина // Проблемы современного педагогического образования. - 2021. - № 71-4. - С. 262-265.
11. Тарасова, Т.Ф. Маркетинговое позиционирование университетов на образовательном рынке / Т.Ф. Тарасова, С.А. Кучерявенко, А.Н. Назарова // Экономика. Информатика. - 2023. - Т. 50, № 1. - С. 105-112.
12. Хулей Г., Сондерс Д., Пирси Н. Маркетинговая стратегия и конкурентное позиционирование: пер. с англ. - Днепропетровск: Баланс Бизнес-букс, 2005. - 774 с.
13. Чернатони, Лесли де. Брендинг. Как создать мощный бренд: учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальностям 080111 «Маркетинг», 080300 «Коммерция», 070801 «Реклама» / Лесли де Чернатони, Малькольм МакДональд; пер. с англ. [В.Н. Егорова] под ред. Б.Л. Еремина. - 3-е изд. - Москва: ЮНИТИ, 2006. - 543 с.
14. Шепель В.М. Имиджелогия. Как нравиться людям / В.М. Шепель. - М.: Нар. образование, 2002. - 173 с.

© Терентьева Ирина Александровна (irina\_m1973@mail.ru), Димитрова Татьяна Юрьевна (tania.dim@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ОСОБЕННОСТИ ЭКЗИСТЕНЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА К РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

### FEATURES OF THE EXISTENTIAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

*S. Chernitsyna*

*Summary:* The article describes the features of the existential approach to the development of primary school children, the problems of their interaction with gadgets, as well as the problems of education. Modern children begin to assert their rights to independence early and require a different approach to development than those children who studied in schools 10 years ago. The article also suggests vectors of interaction with modern children of primary school age.

*Keywords:* existential approach, primary school children, independence, freedom of choice.

**Черницына София Юрьевна**

*Аспирант, Костромской государственной университет*

*sophic@mail.ru*

*Аннотация:* В статье описаны особенности экзистенциального подхода к развитию детей младшего школьного возраста, проблемы их взаимодействия с гаджетами, а также проблемы образования. Современные дети рано начинают отстаивать свои права на самостоятельность и требуют иного подхода к развитию, нежели те дети, которые учились в школах еще 10 лет назад. Также в статье предложены векторы взаимодействия с современными детьми младшего школьного возраста.

*Ключевые слова:* экзистенциальный подход, дети младшего школьного возраста, самостоятельность, свобода выбора.

Современный мир отличается процессами глобализации, которые захватили все сферы нашей жизни от территориальной до технической. Мы обрабатываем и адаптируем ежедневно большое количество информации, что сказывается на наших жизненных укладах, меняет традиции, обычаи, семейные ценности и, непременно, отражается на наших детях.

Сегодня хотелось бы поговорить о детях, которые относятся к возрастной группе 7-12 лет, то есть об учащихся младшего школьного возраста. Дети данной возрастной категории наравне с взрослыми, живут в двух мирах: реальном и виртуальном. Они могут, находясь со своими друзьями и одноклассниками в одном помещении, по-настоящему встречаться и взаимодействовать лишь в виртуальном пространстве.

В современном мире на смену обычным игрушкам пришли видео игры. Время, проведенное ребенком в онлайн пространстве в течение дня, значительно превышает количество времени, которое тот же самый ребенок проводит за школьной партой. Неконтролируемое пребывание в виртуальном пространстве провоцирует у детей младшего школьного возраста активное формирование нейронных связей и, как следствие, ускоренное развитие. Дети данной возрастной группы раньше начинают заявлять права на самостоятельность. Не каждый взрослый может стать авторитетным для ребенка, а только тот, кого ребенок сам выберет в качестве авторитета и примера для подражания. Основной задачей семьи, школы, социума становится развитие индивидуальности

каждого отдельного ребенка. Однако прежние подходы уже не работают, наши дети гораздо более «быстрые», смекалистые, наученные опытом «виртуальных» друзей, просмотром видео различного толка и характера, чем мы, их родители, учителя, воспитатели, наставники.

Сложившаяся ситуация диктует свои правила. Возникает необходимость поиска новых концептуальных подходов в педагогике, а также выработке новых методологий и технологий, на которые должна опираться концептуально обновленная педагогика. С точки зрения нового подхода в педагогике можно рассматривать экзистенциальный подход, который базируется на учениях экзистенциализма, которое утверждает, что человек становится человеком со временем и делает себя сам. (Ж.-П. Сартр).

Применяя понятия экзистенциализма к педагогике, стоит обратиться к трудам В. Франкла, который характеризует экзистенциализм, как свободу, ведущую к изменениям. Какие аспекты нашей жизни могут в той или иной степени влиять на свободу? К таким аспектам можно отнести: умение брать на себе ответственность, прислушиваться к совести, принимать решения, но все эти аспекты в экзистенциальной теории касаются одного субъекта, самого человека, который пользуется свободой ответственности, свободой принятия решений, свободой воли и совести в отношении себя самого и собственного выбора, сделанного в жизни.

Вторым важным понятием, включенным в понятие

экзистенциализма, является смысл, а точнее процесс поиска смысла. Рассматривая экзистенциальный подход с этого ракурса, можно ввести еще одно понятие ситуативности. То есть смысл может быть разным в зависимости от ситуации, и может подвергаться изменениям в зависимости от условий, в рамках которых происходит ситуация.

Третьим важным понятием в экзистенциализме является **справедливость**. Именно справедливость, по мнению Л. Колберга, формирует у детей нравственный выбор.

Впервые идеи экзистенциальной педагогики в России были высказаны в «Основах педагогики индивидуальности» (Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б.) [1]. В книге освещались вопросы не только интеллектуальной и предметно-практической сфер, но и эмоциональной, волевой, мотивационной и саморегулятивной сфер. Впоследствии в России была основана научная организация под руководством Рожкова М.И. [2].

Основной идеей экзистенциальной педагогики, согласно определению Рожкова М.И., является определение в качестве идеальной цели - формирование человека, умеющего оптимально прожить свою жизнь, максимально используя свои потенциалы и реализуя себя в социально-значимой деятельности [3].

Экзистенциальная педагогика выделяет такие же категории, как и общая педагогика, и к ним относятся: образование, воспитание, развитие, обучение, педагогическая система, педагогический процесс, педагогическая задача.

#### Экзистенциальный подход в образовании

С точки зрения экзистенциализма, в общеобразовательных организациях должен быть взят курс на развитие личности. Учитель не должен оказывать влияние на выбор ученика, так как каждый ребенок — это личность, и способен сделать самостоятельный выбор в соответствии со своими внутренними потребностями и убеждениями. Во-вторых, учитель не может давать готовых ответов и решений, ученик сам должен прийти к соответствующим выводам путем проб и ошибок, а также посредством диалога и обсуждения с учителем. Похожие постулаты в сфере образования озвучивал еще в 1950-х годах советский педагог и психолог Д.Б. Эльконин, он считал ребёнка, и речь шла о возрастной категории 7-12 лет, активным субъектом в преобразовании и присвоении достижений человеческой культуры, которые всегда носят деятельностный характер. Благодаря процессам преобразования ребёнок воспроизводит и создает в себе человеческие способности [4]. В 1958 году на базе одной из московских общеобразовательных организа-

ций Д.Б. Эльконым была открыта экспериментальная лаборатория. В 1976 году ученик Д.Б. Эльколина В.В. Давыдов получает государственный заказ на создание совершенно новой программы обучения детей младшего школьного возраста. В 1991 году новая развивающая программа Д.Б. Эльколина–В.В. Давыдова была введена в массовую педагогическую практику. Новая программа, внедренная в образовательные организации должна была дать советскому, а в дальнейшем и российскому развивающемуся обществу современно образованных, предприимчивых людей, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способных к сотрудничеству, инициативных и самостоятельных, отличающихся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладающих развитым чувством ответственности за судьбу страны. Образовательная организация должна способствовать созданию в России «свободного общества свободных людей» [5].

Согласно задумке авторов системы развивающего обучения Д.Б. Эльколина– В.В. Давыдова основная роль в развитии детей отводится теоретического и критическому мышлению и их основным компонентам: анализу, рефлексии и прогнозированию [6]. Анализ включает в себя выявление причины, темы, проблемы; рефлексия предусматривает ряд последовательных мыслительных действий. Размышляя над какой-то проблемой, ребенок находит причину этой проблемы, может проследить этапы развития, и увидеть результат. Прогнозирование или планирование позволяет ребенку определить для себя варианты поведения в случае возникновения в его жизни похожей проблемы, события, которое он изучал в ходе образовательной деятельности [7].

Программа Д.Б. Эльколина–В.В. Давыдова была успешно внедрена в некоторые образовательные организации страны, однако охватывала она только детей младшего школьного возраста.

#### Экзистенциальный подход в воспитании

Воспитание как понятие можно рассматривать в широком и узком смысле.

В широком смысле воспитание – это воздействие на индивида со стороны общества. Это воздействие общество осуществляет с целью передачи накопленного социумом опыта подрастающему поколению. И в результате ожидается, что подрастающее поколение примет этот опыт и обеспечит обществу стабильное и бесперебойное существование. Таким образом, все существующие социокультурные и морально-нравственные ценности навязываются как изначально существующие, у ребенка нет возможности сделать самостоятельные выводы, выбрать путь, который ему ближе. Соответственно на

сегодняшний день в системе классического образования, не предусмотрена реализация субъектной позиции ребенка.

В связи с этим экзистенциальный подход предусматривает воспитание не в общепринятом смысле слова, а лишь сопровождение личности на всех этапах ее формирования и развития. Именно сопровождение призвано развивать индивидуальность и субъектность ребенка. В контексте экзистенциального подхода сопровождение подразумевает не просто создание условий для принятия ребенком необходимых для общества и наставника решений, а диалог ученика и наставника. На сегодняшний день такое взаимодействие мы можем назвать диалогом в широком смысле этого слова, ведь, согласно определению, диалог - это процесс взаимной коммуникации между собеседниками. В современном мире все чаще можно встретить как вербальный, так и невербальный диалог. Поэтому целесообразно ввести это понятие в описание миссии сопровождения в процессе воспитания с точки зрения экзистенциального подхода.

Если мы коснёмся вопроса педагогического сопровождения, то его можно подразделить на несколько основных этапов. Во-первых, это проблематизация, которая предусматривает формулирование проблемы, согласно которой будет проводиться дальнейшая совместная работа между учащимся и наставником. Во-вторых, рассматриваются различные варианты решения сформулированной проблемы. В-третьих, формулируется список действий, который должен осуществить ребенок под контролем взрослого. Результатом предпринятых действий, как правило, является решение сформулированной на первом этапе проблемы. И на последнем этапе должен производиться анализ самих предпринятых действий и результатов, которые принесли эти действия в решении основной проблемы.

Сопровождение в экзистенциальном подходе предусматривает предоставление ребенку свободы выбора в формировании жизненных целей, задач, нравственных ценностей, а также в выборе путей решения возникающих на жизненном пути проблем и задач. Роль тьютора, наставника, учителя, родителя, любого человека, которого ребенок выберет в качестве авторитета (сопровождающего лица) разрешить ребенку все, кроме того, что может быть опасно для жизни.

Наиболее сложным в воспитании и обучении ребёнка с точки зрения экзистенциального подхода является формирование мотивации для самообразования и самовоспитания. На сегодняшний день практика показывает, что основной заинтересованностью современных детей является гаджет любой направленности и компьютерные игры. В связи с этим такие необходимые для современного человека навыки как самопознание, рефлексия

и планирование ситуаций наблюдаются у детей только относительно виртуальной реальности, более того, не каждый ребенок может осваивать эти навыки даже на игровом поле в онлайн пространстве. Но некоторым все же удается.

Во-вторых, необходимо формировать у детей саморегулятивную функцию. В современном мире саморегуляция у детей зачастую практически отсутствует. Многие не могут контролировать собственное поведение даже короткие промежутки времени, такие как урок в начальной школе, который длится всего 35 астрономических минут. Таким детям ставят диагноз СДВГ (Синдром дефицита внимания и гиперактивности). Процент детей с таким диагнозом за последние 10 лет увеличился с 4% до 18%. Более тщательное наблюдения за младшими школьниками позволили прийти к выводу, что чаще всего диагноз СДВГ является ошибочным и стоит исключить из их мировосприятия гаджеты, как ребенок становится спокойнее, быстро увеличивается время самоконтроля и концентрации внимания. Однако всемирная сеть, компьютерные игры и приставки прочно вошли в нашу жизнь и необходимо понять, каким образом выработать у ребенка функцию саморегулирования. Как научить его разделять реальность и виртуальность, ведь нравственное поведение, нравственная оценка и коррекция поступков по эту и ту сторону экрана совершенно различны и не могут пересекаться, просто потому что эти две реальности не пересекаются.

В-третьих, необходимо учитывать эмоционально окрашенную ситуационную доминанту. Каждый человек подвержен эмоциям, каждое событие вызывает эмоции. Дети гораздо более эмоциональны, чем взрослые и их эмоции сложнее поддаются контролю. С точки зрения экзистенциального подхода задача наставника при сопровождении ребенка заключается в том, чтобы помочь младшему школьнику проанализировать ситуацию и разложить ее на эмоциональные составляющие и спрогнозировать вариации поведения, при повторении ситуации или возникновении схожей.

В-четвертых, роль наставника при сопровождении детей в развитии и самоопределении заключается в том, чтобы помочь ребенку сформировать модель поведения в стрессовых ситуациях, сформировать социальный иммунитет, а также отконтролировать процесс увлечения компьютерными играми, которые, в свою очередь также выступают как стресс-фактор для младшего школьника. В формировании модели поведения могут помочь навыки критического мышления, которые можно развивать путем проектирования своего поведения в различных жизненных ситуациях, как в реальном, так и в виртуальном мире.

Стоит отметить, что сопровождающие наставники

должны быть эмпатами по своей сути, потому что все, что происходит в жизни ребенка, любые его реакции, выбор, который совершает ребенок рассматриваемой возрастной категории, обусловлены эмоциями, и чем ярче эмоциональная реакция, тем более определяющим будет это явление, событие, мероприятие в жизни ребенка.

Исходя из данных позиций под особенностями экзистенциального подхода к развитию детей младшего школьного возраста понимается самостоятельное формирование ребенком младшего школьного возраста

жизненных принципов, основанных на свободе выбора, ответственности и справедливости. Современный ребенок, рассматриваемой возрастной категории может быть готов совершенствовать необходимые для его дальнейшего развития и позиционирования качества и навыки посредством самопознания, самообразования, саморазвития, однако для сохранения безопасности жизнедеятельности, необходимо обеспечить в жизни ребенка присутствие взрослого человека, который будет являться авторитетом и будет помогать развивать индивидуальность и самостоятельность ребенка, при условии наличия эмоциональной составляющей этих процессов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. М.И. Рожков. Концепция экзистенциального подхода к воспитанию человека // <https://news.yspu.org/wp-content/uploads/sites/9/2016/09/Rozhkov-Kontsepsiya.pdf> (дата обращения: 03.10.2023)
2. Преодоление как путь к успеху. Опыт педагогического поиска инновационных площадок. Методическое пособие. Под ред. М.И. Рожкова. — М.: 2008.
3. Biggs, John B.; Tang, Catherine So-kum (2011) [1999]. Teaching for quality learning at university: what the student does (4th ed.). Maidenhead: McGraw-Hill; Society for Research into Higher Education; Open University Press.
4. Букатов В.М. Клиповые изменения в восприятии, понимании и мышлении современных школьников — досадное новообразование «постиндустриального уклада» или долгожданная реанимация психического естества? // Актуальные проблемы психологического знания. — 2018. — №4 (49). — С. 5—19.
5. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности // <https://mydocs.ru/12-20947.html> дата обращения 12.09.2023
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения/ В.В.Давыдов. — М.: ИНТОР, 1996. — 544
7. Евтухова И.Н. Особенности развития мышления в младшем школьном возрасте/И.Н. Евтухова. — Текст.: непосредственный//Образование и воспитание. — 2023. - №1 (42). — С.46-49 — URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/241/7969/> (дата обращения: 21.10.2023)
8. Макушина О.П. Склонность к различным аддикциям в современной семье // Социальная психология и общество. — 2011. — Вып. 4. — С. 111—122.
9. Образовательной системе Эльконина-Давыдова — 50 лет. Журнал «Начальная школа» №1/2008// <https://nsc.1sept.ru/article.php?ID=200800109> дата обращения 20.
10. Тоффлер Э. Третья волна = The Third Wave, 1980. — М.: АСТ, 2010. — 784 с. — (Philosophy). — ISBN 978-5-403-02493-8.
11. Чутко Л.С., Пальчик А.Б., Кропотов Ю.Д. Синдром нарушения внимания с гиперактивностью у детей и подростков. — СПб.: Издательский дом СПбМАПО, 2004
12. Эльконин Д.Б. Биография. Википедия//[https://ru.wikipedia.org/wiki/Эльконин,\\_Даниил\\_Борисович](https://ru.wikipedia.org/wiki/Эльконин,_Даниил_Борисович) дата обращения 10.09.2023.

© Черницына София Юрьевна (sophic@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ЧТЕНИЕ НОТ С ЛИСТА КАК ИНТЕРКУЛЬТУРНАЯ ПРОБЛЕМА МЕТОДИКИ ФОРТЕПИАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ РОССИИ И КИТАЯ

**Чжан Цзямин**

доцент, Цзилиньский педагогический университет  
(г. Чаньчунь, КНР)  
252977940@qq.com

## SIGHT-READING OF MUSIC AS AN INTERCULTURAL PROBLEM OF THE METHODOLOGY OF TEACHING PIANO TO STUDENTS OF RUSSIA AND CHINA

*Zhang Jiaming*

*Summary:* The article deals with the problem of mastering the skills of professional reading of sheet music by piano students of Russian and Chinese universities. An overview of the approaches to the interpretation of the category «reading from a sheet» in Russian and foreign methods is presented; the main components of the process of mastering this skill are revealed; studies devoted to teaching students from the China to read from a sheet are analyzed.

*Keywords:* sight-reading of music, learning to play the piano, professional education, higher education institution of Russia and China.

*Аннотация:* В статье рассматривается проблема овладения студентами-пианистами российских и китайских вузов навыками профессионального чтения нотного текста с листа. Представлен обзор подходов к трактовке категории «чтение с листа» в российской и зарубежной методиках; раскрываются основные составляющие процесса овладения этим навыком; анализируются исследования, посвященные обучению чтению с листа студентов из КНР.

*Ключевые слова:* чтение нот с листа, обучение игре на фортепиано, профессиональная подготовка, вузы России и Китая.

Среди многочисленных навыков профессионального музыканта трудно найти более универсальное и востребованное умение, чем чтение нотного текста с листа. Практически каждодневно музыканты-солисты, оркестранты и ансамблисты, педагоги, концертмейстеры и студенты сталкиваются с необходимостью исполнить музыкальное произведение или его фрагмент без предварительной подготовки, или, как это принято называть в музыкальной среде – «с листа». Особое место занимает этот навык в сфере фортепианного обучения, что обусловлено многообразием профессиональных ипостасей пианиста.

Специфика овладения навыком чтения нотного текста с листа в классе фортепиано находится в зоне постоянного внимания методистов, педагогов-практиков, музыкальных психологов и непосредственно исполнителей. Чтение с листа неоднократно становилось темой как практических руководств (Ф.Д. Брянская, Р.А. Верхолаз, И.И. Грифина, Т.Ю. Камаева, А.Ф. Камаев, О.А. Курнавина, А.Г. Румянцев, Т.И. Смирнова, Н.А. Тарасова и др.), так и предметом исследований аналитико-теоретического характера (И.В. Жданов, Т.И. Карачарова, Л.В. Осипова, К.А. Попова, Р.Ф. Сулейманов, Ю.А. Цагарелли, К.А. Цатурян, Г.М. Цыпин и др.). Кроме специально адресованных пособий и исследований, вопросы обучения чтению нот с листа затрагиваются в большинстве российских учебников по методике обучения игре на фортепиано. Среди

авторов работ на английском и немецком языках, посвященных теме чтения с листа, следует назвать таких исследователей, как Э. Беннет (E. Bennet, 1969), Л. Бичэмп (L. Beauchamp, 1999), Г. Курт (H. Kurt, 1971), С.Дж. Лоуренс (S.J. Lawrence, 1967), Л. Мори (L. Maury, 1973), Д. Харди (D. Hardy, 1998), П. Харрис (P. Harris, 1993), Л. Хэвилл (L. Havill, 1969), Д. Шрейдер (D. Shrader, 1970), Д.Б. Юдтайсук (D.B. Udtaisuk, 2005) и др.

В зависимости от преломления исследуемого конструкта к учебной, сольной, ансамблевой, концертмейстерской, педагогической, любительской и прочим формам музыкальной деятельности, чтение с листа трактуется специалистами как:

- форма музицирования;
- навык или умение;
- метод;
- технология развивающего обучения;
- профессиональная компетенция;
- компонент специальных музыкальных способностей;
- составляющая музыкально-познавательной деятельности;
- форма самостоятельной работы музыканта и др.

Подобная терминологическая множественность говорит не столько об отсутствии понятийной конкретики, сколько об актуальности и непреходящей значимости

умения свободно и грамотно «читать» нотный текст различной сложности, а также об интенсивности обращения музыкантов к этому виду деятельности. Для выявления сути рассматриваемой дефиниции рассмотрим ее некоторые определения.

Генезис категории «чтение нот с листа» этимологически и методически связан с итальянским термином *“a prima vista”*, что в буквальном переводе означает «с первого взгляда». Этот же термин в его французском варианте звучит как *“à livre ouvert”* и переводится как «по раскрытой книге». Оба названия длительное время присутствовали в российской и европейской методике, означая игру по нотам без предварительной подготовки и разучивания. Постепенно, по мере роста самостоятельности различных национальных музыкальных школ, в каждой стране появилось свое обозначение этого вида музицирования, сохранив, однако, исходную смысловую сущность.

Так, в музыкально-образовательной практике США используются термины *“sight-reading of music”* (чтение музыки с листа) и *“sight-reading at the piano”* (чтение с листа за фортепиано), чаще всего сокращаемые до *“sight-reading”* в отношении игры с листа и *“sight-singing”* – как пение с листа [11; 12; 13]. В американской литературе этот термин употребляется в общем смысле для обозначения способности читать и исполнять инструментальную и вокальную музыку «с первого взгляда», которая включает преобразование музыкальной информации из визуальной в звуковую [14]. В исследованиях ученых США чтение с листа чаще всего рассматривается как способность (*ability*), реже в значении навыка (*skill*). Д. Юдтайсук в своей диссертации предлагает использовать вместо термина *“sight-reading”* выражение *“sight-playing”*, что, по мнению автора, более соответствует специфике игры нотного текста с листа [14, с.6].

В российской музыкальной педагогике бытуют различные трактовки исследуемой категории. Л.В. Осипова, определяя чтение с листа как метод, понимает под ним «усвоение системы приемов и навыков, обеспечивающих успешное проигрывание незнакомого материала без предварительной черновой работы над ним» [7, с.34]. К.А. Цатурян выделяет в процессе «прочтения произведения с листа» два взаимосвязанных компонента: «некоторую приблизительность воспроизведения нотной записи» и задачу «быстро схватить и эскизно передать эмоционально-образный смысл музыки» [9, с.130]. Т.А. Карачарова, полагая игру с листа «универсальным способом работы», позиционирует его как «целостный процесс восприятия и озвучивания нотного текста» [5, с.6]. Г.М. Цыпин также подчеркивает важность быстрого «угадывания» пианистом характера и авторского замысла прочитываемого музыкального произведения, когда

«требуется незамедлительно, ... с известной мерой приближенности воссоздать музыкальный образ в реальном звучании», [10, с.90]. Таким образом, суть чтения с листа заключается в зрительном восприятии и приближенном воспроизведении незнакомого нотного материала в заданном автором темпе и передаче его основного эмоционально-образного содержания. Несмотря на кажущуюся ясность и доступность процесса игры с листа, в исполнительской практике умение сыграть незнакомое фортепианное сочинение или аккомпанемент «вчерне», без подготовки нередко вызывает затруднения не только у обучающихся, но и у дипломированных специалистов.

В исследованиях многих российских и западных ученых-музыкантов проведен подробный анализ причин данного явления и разработан алгоритм овладения умением читать с листа. Вместе с тем, в китайской методике фортепианного обучения данные вопросы изучены пока недостаточно, что обуславливает обращение к зарубежному, и прежде всего, российскому опыту. В этом ракурсе следует обратить внимание на статьи О.В. Каниной [4] и М.С. Осеневой [6], в которых их авторы – преподаватели российских вузов – анализируют особенности обучения студентов-пианистов из Китайской Народной Республики технологиям чтения произведений с листа.

В частности, О.В. Канина, предлагая студентам из КНР осваивать навык чтения фортепианного аккомпанеента по методике пяти этапов, предложенной Ф.Д. Брянской [1] и обобщенной Ю.А. Цагарелли [8], называет в качестве наиболее проблемного момента этап, когда после визуализации нотного текста в сознании студента-пианиста должно возникнуть «слуховое представление воспринятых нотных знаков» [8, с.57], по-другому именуемого как «предслышание». О.В. Канина отмечает, что трудности в переводе знаковой информации во внутреннее-слуховые представления у обучающихся носят «ментальный характер и восходят к структурным особенностям устной речи и письменного китайского языка: его тональной структуре, координации иероглиф – слово, иное в сравнении с европейской системой письменности пространственное расположение иероглифических текстов» [4, с.194]. Добавляя к данному вопросу задачи опережающего восприятия и анализа нотного текста («широкоохватного глазомера» [4, с.196]), ускорения координационно-моторных реакций пианиста, овладение приемами упрощения аккордовой фактуры, О.В. Канина предлагает ряд практических методов (нахождение опорных точек в аккомпанементе и их группировка, одновременная игра вокальной партии и левой руки, упражнения на различные типы аккомпанеента и др.). Апробация названного педагогического инструментария позво-

лила автору констатировать наличие у китайских студентов положительной динамики в освоении новых практических навыков [4, с. 198].

М.С. Осеннева, также описывая опыт работы со студентами из КНР, раскрывает содержание разработанной ей модели овладения «китайскими студентами первоначальными навыками чтения с листа в классе фортепиано на основе кросскультурного подхода» [6, с. 167]. Прежде всего, исследователь совершенно справедливо указывает на то, что в развитии навыка уверенно читать ноты с листа огромную роль играет грамотно организованный первоначальный этап. Используя компаративистский метод, М.С. Осеннева в ходе своей экспериментальной работы осуществила сопоставление методик педагогов разных стран и выяснила возможность их адаптации для обучения китайских студентов [6, с.169]. В качестве одного из ведущих методов реализации предлагаемой модели, автор выдвигает case study, разграничивая в его применении три этапа: этап индивидуальной работы студентов с практическими пособиями для чтения нот (предлагались многочисленные разработки российских и американских авторов, адресованные начинающим пианистам [1; 2; 3; 13]); второй и третий этапы М.С. Осеннева связывает с мелко-групповой деятельностью по решению и обсуждению поставленных учебных задач и составлению самими студентами соответствующих методических рекомендаций [6, с.171]. Среди дидактических задач, важность решения которых бесспорна при овладении умением читать с листа, М.С. Осеннева выделяет следующие (отметим и описание алгоритмов их достижения): навыков восприятия нотной графики – распознавания поступенного или скачкообразного движения нотной линии; одновременного чтения нот в скрипичном и басовом ключах; правильного воспроизведения ритмического рисунка на основе ритмических формул; игры «вслепую» – способности ориентироваться на клавиатуре, не глядя на нее и др. [6, с.172-173]. При этом кросскультурный подход, который ученая полагает в качестве методологического основания предлагаемой ей модели, дает «... возможность взаимообогащения китайской модели музыкального образования опытом российских, американских и британских коллег, <...> исходя из единого понимания педагогами-музыкантами различных стран комплекса фортепианных навыков технологического характера, операций музыкального мышления <...>; значимости развития внутреннего слуха; быстроты реакции; способности к волевому усилию; единства технических и выразительных задач» [6, с.175]. Таким образом, следует отметить, что в отдельных исследовательских работах российских педагогов-музыкантов уже намечены пути интеграции методических систем России и Китая и предложены конкретные пути овладения студентами-пианистами обеих стран умением профессиональ-

но читать нотный текст с листа.

Обобщая содержание рассматриваемых вопросов, следует еще раз акцентировать внимание на том, что реализация методики обучения исполнению с листа предполагает осознание целостности всех этапов данного процесса, который включает: визуальный обзор текста; краткий предварительный анализ основных музыкально-теоретических «метаданных» произведения; проигрывание текста «про себя» (мысленное озвучивание); воспроизведение текста на фортепиано. На первых трех этапах особое значение приобретают так называемые «ориентировочные» внутреннеслуховые действия, формирующие игровую установку. Помимо аналитической и музыкально-слуховой деятельности, именно на этих стадиях пианисту необходимо принять решение о возможных вариантах упрощения фактурных сложностей – студента необходимо обучить приемам сокращения и упрощения элементов музыкальной ткани произведения. Для осуществления непосредственно исполнительского (четвертого) этапа чтения произведения с листа студент также владеть целым комплексом специфических практических навыков: играть заданный нотный текст без остановок в темпе, близком к указанному автором; прочитывать ноты, забегая вперед, зрительно и внутренним слухом опережая реальное звучание; оперативно визуально охватывать графические контуры мелодии; играть «вслепую», не глядя на клавиатуру и др.

Таким образом, процесс чтения с листа может быть структурирован на несколько основных смысловых этапов, объединяющих в себе комплекс конкретных действий и задач, и которые можно дополнить предваряющей стадией тщательного подбора музыкального материала для игры с листа и заключающей рефлексивной стадией совместного со студентом анализа исполнения.

Подводя итог данной работы, отметим следующее. Эффективный результат в столь профессионально значимой для музыкантов сфере, как чтение произведений с листа, может быть достигнут при условии организации в процессе вузовской подготовки пианистов России и Китая систематических занятий по развитию у студентов навыков чтения нотного текста, в ходе которых формируемые умения будут постоянно закрепляться и поэтапно усложняться. Проблема развития у студентов-пианистов навыков чтения нотного текста с листа не ограничивается пределами какой-либо конкретной национальной музыкально-образовательной системы – она носит интеркультурный характер, а значит и способы ее решения лежат в сфере интеграции результатов научно-методических разработок ученых разных стран, синтезирующих традиционные и инновационные подходы и технологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брянская Ф.Д. Формирование и развитие навыка игры с листа в первые годы обучения пианиста / Ф.Д. Брянская. – М.: Классика-XXI, 2011. – 62 с.
2. Гриффина И.И. Я учусь играть с листа на фортепиано: учеб. пособие / И.И. Гриффина, Н.А. Тарасова. – Тетрадь ученика 1. Новые возможности. – Изд. 2-е, испр. и доп. – СПб.: Композитор, 2022. – 76 с.
3. Камаева Т.Ю. Чтение с листа на уроках фортепиано. Игровой курс: учеб. пособие / Т.Ю. Камаева, А.Ф. Камаев. – 4-е изд. – М.: Планета музыки, 2023. – 104 с.
4. Канина О.В. Чтение с листа в концертмейстерском классе: из опыта работы с китайскими студентами / О.В. Канина // Всероссийский педагогический форум: сб. статей Всероссийской научн.-методич. конф. – Петрозаводск: Новая наука, 2022. – С.192-199.
5. Карачарова Т.И. Обучение игре с листа на основе активизации целостного процесса восприятия и озвучивания нотного текста: автореф. дис. . . . канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.И. Карачарова. – СПб., 2007. – 27 с.
6. Осеннева М.С. Кросскультурный подход к освоению китайскими студентами музыкально-педагогических технологий по овладению первоначальными навыками чтения нот с листа в классе фортепиано / М. С. Осеннева // Музыкальное искусство и образование. – 2018. – № 1. – С.167-177.
7. Осипова Л.В. Эскизное изучение репертуара как форма учебной работы в фортепианном классе: учеб. пособие. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2002. – 156 с.
8. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учеб. пособие / Ю.А. Цагарелли. – СПб.: Композитор, 2008. – 212 с.
9. Цатурян К.А. Чтение с листа / К.А. Цатурян // Теория и методика обучения игре на фортепиано: учеб. пособие / под общ. ред. А.Г. Каузовой, А.И. Николаевой. – М. ИЦ «ВЛАДОС», 2001. – С. 126-140.
10. Цыпин Г.М. Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика / Г.М. Цыпин. – СПб.: Алетейя, 2001. – 318 с.
11. Beauchamp, Laura. The "Building Blocks" of Reading: Suggestions for Developing Sight Reading Skills in Beginning Level College Piano Classes / Laura Beauchamp // Piano Pedagogy Forum. – Vol.2. – No 1. – May 1, 1999 [Электронный ресурс]. – URL: <https://sightreadingmastery.com/laura-beauchamp-the-building-blocks-of-sight-reading/home.html> (дата обращения: 30.09.2023).
12. Hardy, Dianne. Teaching Sight-Reading at the Piano: Methodology and Significance/ Dianne Hardy // Piano Pedagogy Forum. – Vol. 1. – No 2. – May 1, 1998 [Электронный ресурс]. – URL: <https://sightreadingmastery.com/laura-beauchamp-the-building-blocks-of-sight-reading/home.html> (дата обращения: 30.09.2023).
13. Harris, Paul. Improve Your Sight-reading!: a Workbook for Examinations Piano: Piano Grade 8 / Paul Harris. – London: Faber music, 1993. – 33 p.
14. Udtaisuk, Dneya B. A Theoretical Model of Piano Sight Playing Components: a Dissertation . . . a candidate for the degree of Doctor of Philosophy / Dneya B. Udtaisuk. – University of Missouri-Columbia, 2005. – 164 p.

© Чжан Цзямин (252977940@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# РЕЧЕВЫЕ ИНТЕРАКТИВНЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И УЧАЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ СООБЩЕСТВЕ

Чжу Хуэйпин

Аспирант, Уральский государственный педагогический  
университет  
alinna2000@126.com

## SPEECH INTERACTIVE INTERACTIONS OF TEACHERS AND STUDENTS IN RCT CLASSES IN THE EDUCATIONAL COMMUNITY

Zhu Huiping

*Summary:* The purpose of the study is to consider the speech interactions of teachers and students in the RCT classes in the educational community. The article defines the educational community, the interaction of teachers and students and explains the relationship between them. Surveys and observations of the interaction of teachers and students in the classroom were conducted, and an analysis was carried out based on the data obtained. The scientific novelty lies in the analysis of the interaction of teachers and students through measurement methods. As a result, it is proved that the interaction between teachers and students in the educational community occurs more often, and teachers give students a positive feedback in a timely manner. But there are also certain problems.

*Keywords:* interactive interaction of teachers and students, survey in the classroom, educational community, speech behavior, Russian language classes.

*Аннотация:* **Цель исследования** – рассматриваются речевые взаимодействия преподавателей и студентов на занятиях РКИ в образовательном сообществе. В статье дается определение образовательному сообществу, взаимодействию преподавателей и учащихся и разъясняется взаимосвязь между ними. Были проведены опросы и наблюдения за взаимодействием преподавателей и учащихся на занятиях, и на основе полученных данных был проведен анализ. **Научная новизна** заключается в анализе взаимодействия преподавателей и учащихся путём методов измерения. **В результате** доказано, что взаимодействие между преподавателями и учащимися в образовательном сообществе происходит чаще, и преподаватели своевременно дают учащимся положительный отзыв. Но также существуют определенные проблемы.

*Ключевые слова:* интерактивное взаимодействие преподавателей и учащихся, опрос на занятиях, образовательное сообщество, речевое поведение, занятия по русскому языку.

**А**ктуальность темы исследования заключается в дальнейшем понимании вербального взаимодействия педагогов и студентов на занятиях по РКИ. Используя измерения для проведения исследований, можно более объективно и научно проанализировать форму и частоту взаимодействия преподавателей и студентов, а также предоставить целевые предложения и планы улучшения для повышения качества РКИ. Кроме того, исследование также может обеспечить большую поддержку данных в области РКИ и способствовать дальнейшему развитию РКИ.

Под **образовательным сообществом** понимается группа, состоящая из преподавателей и студентов, которые с помощью средств обучения в образовательном процессе проводят интерактивное обучение, конструируют смысл обучения, а посредством переговоров, диалога, обмена пользуются различными обучающими ресурсами для совместного выполнения определенных задач. В этом процессе формируются отношения взаимного продвижения среди членов сообщества, и осуществляется глубокое обучение [1, с.73]. Разница между образовательным сообществом и обычными классами

заключается в большем внимании к различиям и независимости внутренних членов в образовательном сообществе. Там уважается индивидуальность и реализуется накопление знаний через интерактивный обмен и совместные консультации. Взаимодействие с членами сообщества способствует формированию взаимной заботы, доверия и обучения. Образовательное сообщество также придает большое значение языку, который является основным инструментом интерактивного общения. Поэтому речевое взаимодействие на занятиях играет важную роль в овладении иностранным языком.

**Взаимодействия учителя и учащихся** – это «взаимодействие и взаимовлияние различных форм, характера и степеней, которые происходят между учителями и учениками». [2, с. 32] Взаимодействие преподавателя и студентов включает совместные действия и коммуникацию участников, создает активную обратную связь участников [3, с.17]. Взаимодействие между учителями и учащимися в основном включает традиционные формы взаимодействия, такие как взаимодействие учителя и ученика, взаимодействие ученик-ученик и взаимодействие учитель-ученик с учебными материалами или ресурсами.

Оно также включает взаимодействия, которые происходят синхронно или асинхронно внутри класса и за его пределами с помощью технических средств массовой информации. [4, с.157] Эффективное взаимодействие на занятиях по иностранному языку позволяет актуализировать получаемые знания, использовать их на практике, усилить мотивацию к изучению русского языка, развивает мыслительные и творческие способности учащихся [5, с. 241]. После получения положительной обратной связи это способствует формированию у учащихся непрерывного положительного эмоционального опыта. В то же время классы иностранного языка предоставляют учащимся большое количество возможностей для участия в занятиях и обеспечивают большое количество понятных входных и выходных данных, которые способствуют улучшению языковых навыков учащихся и развитию у них способности всесторонне использовать язык. В то же время, это также способствует достижению целей обучения.

#### Отношения между образовательным сообществом и взаимодействием преподавателей и учащихся

Прежде всего, взаимодействие преподавателей и учащихся является основной формой взаимодействия в образовательном сообществе. Основная часть образовательного сообщества – это учителя и учащиеся, что согласуется с основной частью взаимодействия учителя и учащегося. Наиболее важной деятельностью образовательного сообщества является преподавание. Взаимодействие между преподавателями и учащимися обеспечивает реализацию конечной цели образовательного сообщества, и отношения между преподавателями и учащимися также являются ключевыми отношениями среди многих сложных взаимоотношений образовательного сообщества.

Во-вторых, взаимодействие между преподавателями и учащимися проходит через весь процесс построения образовательного сообщества. Необходимыми условиями для овладения иностранным языком являются ввод языка и вывод языка. Можно сказать, что аудитория иностранного языка является для студентов основным способом ввода иностранного языка и наиболее важным местом для вывода иностранного языка. Как языковой ввод, так и языковой вывод зависят от взаимодействия учителя и ученика. Хорошее взаимодействие между учителями и учащимися может не только создать благоприятную атмосферу для получения учащимися информации и вывода информации, но и способствовать общению и консультациям между учителями, учащимися и ученицами. Непрерывное общение и консультации друг с другом приводят к непрерывному развитию личности и созданию образовательного сообщества.

Создание образовательного сообщества – это также

прекрасное видение взаимодействия учителя и ученика. Взаимодействие преподавателей и студентов – это точка входа и прорыва в процессе создания образовательного сообщества. Взаимодействие преподавателей и студентов предназначено не просто для общения, а для создания хорошей культурной атмосферы и физическое и психологическое пространство, подходящее для развития индивидуальных когнитивных способностей, улучшения индивидуальных языковых навыков и приобретения позитивных эмоциональных переживаний. Многомерное развитие, направленное на достижение индивидуального развития членов сообщества.

Учитывая специфику занятий по иностранному языку, в этой статье рассматривается только один аспект взаимодействия преподавателей и студентов, а именно, взаимодействие на языковом уровне. В этой статье будут обсуждаться форма, содержание и эффективность речевого взаимодействия учителя и учащихся на основе опросов, проводимых на занятиях по русскому языку.

#### Методы исследования

В этом исследовании используются количественные и качественные комплексные методы исследования. При использовании количественных методов исследования в данном исследовании были проведены статистические анализы данных, такие как частотный анализ ответов на опросы студентов и множественная регрессионная анализ данных, чтобы изучить влияние различных факторов на взаимодействие между преподавателями и студентами. В качестве объекта исследования были выбраны две пары русского языка. Занятия записываются, а затем транскрибируются в текст. Анализ текстовых записей занятий позволил выявить особенности коммуникации и отношений между участниками образовательного процесса. Чтобы обеспечить надёжность и валидность этого исследования, два преподавателя отдельно кодировали и маркировали выбранные образцы занятий и делали количественный анализ вопросов, потом сравнили результаты. Другой эксперт определил разницу между их результатами и установил окончательный результат, таким образом, были получены данные, необходимые для исследования. В то же время ситуация, наблюдаемая на месте, представляет собой в основном качественный анализ.

Таблица наблюдений за интерактивным поведением учителей и учащихся состоит из пяти аспектов: субъект задаваемого вопроса, типы вопросов, способы ответов, метод обратной связи и продолжение вопросов. [6, с.66]. Субъект задаваемого вопроса делится на преподавателей и студентов, то есть на тех, кто инициировал вопрос. Типы вопросов делятся на демонстративные и справочные. К демонстративным вопросам относятся такие, на которые спрашивающий заранее знает ответ, и обычно используются для проверки владения учащимся полу-

ченными знаниями. К справочным вопросам относятся такие, на которые задающий вопрос не знает ответа заранее, и целью таких вопросов является главным образом получение информации. Способы ответа делятся на индивидуальные ответы, коллективные ответы, вдохновенные ответы и нет ответа. Метод обратной связи относится к тому, как учитель реагирует на ответ ученика. В этом аспекте четыре формы: поощрение, отрицание, дополнение и улучшение, а также вдохновение и направление. Продолжение вопросов определяет, надо ли задавать дополнительные вопросы, чтобы понять ответ ученика.

### Обсуждение и результаты

Подробная информация об опросе приведена ниже в таблице 1: (Таб. 1.)

Согласно приведенной выше таблице, субъектом вопросов в двух парах является преподаватель, количество вопросов составляет 28 и 15 соответственно, а количество вопросов, заданных студентами, составляет всего 2. Большая часть вопросов (40) являются демонстративными, а также 5 справочных вопросов. Всего было получено 28 индивидуальных ответов, 5 коллективных ответов 6 вдохновенных ответов и 8 нет ответов. В обратной связи преподаватель 30 раз поощрял студентов за прекрасный ответ, 2 раза давал отрицательные ответы, 4 раза давал дополнительные ответы и 11 раз вдохновлял указаниями. После ответа студентов, преподаватели задали им дополнительный вопрос, связанный с предыдущим вопросом, всего 12 раз.

Благодаря выше данным, на этих двух парах происходит больше взаимодействия между учителями и учащи-

мися, особенно в первой паре. Во второй паре среднее время ответы студентов на вопросы, составляет более 2 минут, потому что студенты должны были представить сообщение на тему: Интернет в нашей жизни. Ученику, у которого было больше всего времени на сообщение, потребовалось 3 минут и 40 секунд, а самый короткий ответ студента - 1 минута 51 секунда. Следовательно, частота взаимодействия меньше, чем на первой паре. Формы интерактивного взаимодействия преподавателей и студентов в основном формы IRF, а именно преподаватели задают вопросы, студенты отвечают на эти вопросы, потом преподаватели делают обратную связь на ответы учащихся. Предыдущие исследования показали, что единая структура дискурса, как правило, считается основной особенностью формального дискурса в классе, на долю которого может приходиться более 60% учебного процесса [7]. Результаты наблюдений в этом исследовании в основном согласуются с этим выводом. Однако из анализа субъекта вопроса, очевидно, что учитель овладел инициативой задавать вопросы. Осведомленность учащихся о проблеме невелика или у них есть представление о проблеме, но из-за ограничений языковых способностей они не могут задавать вопросы на изучаемом иностранном языке.

Обнаружено, что тип вопросов в основном демонстративные. Прежде всего, это может быть связано с низким уровнем владения языком у студентов. Студенты в этой группе изучают русский язык только два года. Все студенты в этой группе начали изучать русский язык в университете. Во-вторых, в университетах действует единое расписание, и учителя должны преподавать в соответствии с расписанием. Поэтому на занятиях учителя также предпочитают демонстративные вопросы, чтобы сэкономить время. Исследования показали, что демонстративные вопросы

Таблица 1.

Взаимодействия в процессе ответов на вопросы на занятиях РКИ

		Пара 1	Пара 2	сумма
Субъект вопроса	преподаватель	28	15	43
	студенты	2	2	4
Типы вопросов	демонстративный	26	14	40
	справочный	4	3	7
Способы ответов	индивидуальный	17	11	28
	групповой	3	2	5
	вдохновенный	4	2	6
	нет ответа	6	2	8
Метод обратной связи	поощрение	21	9	30
	отрицание	2	0	2
	дополнение и улучшение	2	2	4
	вдохновение и направление	5	6	11
Продолжение вопросов	да	5	7	12
	нет	25	10	35

могут помочь в практике обучения и закрепить полученные языковые знания, а также могут быть использованы для проверки эффективности обучения студентов, в то время как справочные вопросы более склонны проверять способность студентов использовать изучаемый язык для решения конкретных вопросов [8, с. 57], то есть учащиеся гибко используют полученные языковые знания, активно организуют язык и излагают свои собственные взгляды. Такие справочные вопросы легче повышают языковую продуктивность учащихся. Хотя учителя знают, что при обучении языку им необходимо сочетать два типа вопросов, но из-за требований к успеваемости и к выполнению соответствующего расписания преподавателям приходится сосредотачиваться только на демонстративных вопросах. Это также может быть ограничено собственными языковыми способностями учителя. Справочные вопросы предъявляют определенные требования к языковым способностям учителей, широте и глубине знаний, и контролировать класс непросто.

Анализ показывает, что основную часть ответов в аудитории составляют индивидуальные ответы. Лингвистическая теория показывает, что языковые выходы способствуют овладению иностранным языком. Индивидуальные ответы позволяют учителям наблюдать за прогрессом и проблемами студентов, их постоянно направлять и вдохновлять, а также вносить коррективы в их речь для улучшения языковых навыков. По сравнению с индивидуальными ответами, студенты реже выбирали отвечать коллективно. Возможно, это связано с особенностями преподавания иностранного языка. В группе часто возникают вдохновенные ответы, так как взаимодействие между учителем и учащимися способствует более активному и продуктивному обмену информацией. Однако задаваемые учителем вопросы могут быть сложными для понимания учащихся из-за скорости речи или использования незнакомых слов. В таких случаях, учителя часто используют пересказ, упрощенный языковой ввод и другие методы, чтобы помочь студентам лучше понять вопросы. Такой понятный ввод играет важную роль в процессе овладения иностранным языком. Затем студенты самостоятельно понимают и думают, потом отвечают правильно под вдохновением учителя. Несколько студентов не отвечали на вопросы учителя из-за своих навыков в русском языке. Когда учитель замедляет скорость речи, пересказывает или упрощает языковой ввод, они все равно не могут ответить. Преподавателю пришлось задать этот вопрос другим студентам.

На этих двух занятиях учителя давали отзывы на ответы учащихся, преимущественно положительные. Учителя осознают, что с помощью положительного отзыва они должны вызывать у учащихся положительные эмоции, повышать их уверенность в себе, поощрять учащихся общаться и самовыражаться на изучаемом языке. Однако, также была обнаружена проблема: отзывы

были слишком однообразными и формальными, что не вызывало интерес у студентов. Преподаватели должны сочетать ответы студентов с контекстом, делать более конкретную и точную оценку.

Образ отзывов учителя также отражает эту особенность. После того, как учащиеся закончат отвечать, учитель может вовремя обнаружить ошибки в ударении учащихся, и даже если учащимся будет разрешено повторить правильное прочтение слова, это сыграет важную роль в усвоении учащимися правильной языковой интонации, и в то же время это может улучшить общее овладение языком учащимися.

Образ отзывов для вдохновения и направления часто используется на занятиях по иностранному языку. Из фактического наблюдения было обнаружено, что помимо вдохновения и направления со стороны преподавателей, студенты также вдохновляют и направляют друг друга. В целом, наши предварительные результаты подтвердили преимущества построения образовательного сообщества, где каждый участник может найти свое место, развить хорошие отношения с одноклассниками, выбрать подходящий метод обучения и достичь собственного развития.

Доля продолженных вопросов невелика, а соотношение продолженных вопросов и не продолженных составляет почти 1: 3, что указывает на недостаточное накопление знаний по иностранному языку. Учителя, возможно, дают слишком много ответов при взаимодействии учитель - ученик. Когда учитель слышит, что ученик произносит ожидаемый ответ, вопросы немедленно прекращаются.

### Заключение

На основе приведенных выше исследований и анализа делаются следующие выводы:

- Взаимодействие между учителями и учениками на уроках иностранного языка достаточно активно и основано на вопросах учителей, ответах учеников, а также обратной связи от учителя.
- Взаимодействие в классе имеет тенденцию к однообразию, с учителями, задающими большинство вопросов, и с учениками, следующими ритму учителя при обучении.
- Практика образовательного сообщества требует дальнейшего развития, с учетом необходимости более активного участия учащихся в процессе обучения и более внимательного отношения учителей к мнениям и потребностям учащихся.
- Вопросы вербального взаимодействия в классе в основном являются демонстративными проблемами, и необходимо увеличить количество задач, требующих высокого уровня когнитивных усилий.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учебное пособие / сост. Т.Г. Мухина. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2013. – С. 17.
2. Ду Ю. Исследование интерактивного поведения учителей и учащихся в классе [Текст] / Ду Юнцян, Чэнь Байхуа // Образовательные и научные исследования. — 2014. — № 6. — С. 157-162.
3. Е Ц. Природа и характеристики взаимодействия учителя и ученика [Текст] / Е Цзы, Пан Лицзюань // Образовательные исследования. — 2001. — № 4. — С. 30-34.
4. Ли С. Исследование индексной модели поведения при взаимодействии учителя и ученика в среде «Интернет + преподавание» [Текст] / Ли Сяовэнь, Е Вэйцзянь, Чжан Цюхун // Исследование по передовому инженерному образованию. — 2020. — № 3. — С. 157-162.
5. Самчик Н.Н. Интерактивность в дистанционном обучении русскому языку как иностранному // БГЖ. 2021. №1 (34). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnost-v-distantsionnom-obuchenii-russkomu-azyku-kak-inostrannomu> (дата обращения: 21.04.2023).
6. Чжу Хуэйпин, Дзюба Е.В. Исследование преподавания русской лексики на основе образовательного сообщества (на примере занятий по РКИ) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 9 (172). С. 72-77.
7. Sinclair, J., & Coulthard, R.M. Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils// TESOL Quarterly, 1975.
8. (1975). Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils.
9. Brock C A. The effect of referential question on ESL classroom discourse// TESOL Quarterly. 1986. Vol. 20. Iss. 1. 47-59.

© Чжу Хуэйпин (alinna2000@126.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Уральский государственный педагогический университет

## ЗНАЧИМОСТЬ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

### TECHNOLOGICAL ASPECTS EMPHASIZE IN PROFESSIONAL SKILLS TRAINING

**I. Sholina  
A. Zhilin  
I. Kovenskij**

*Summary:* A study aimed at determining the attitude of teachers to the technological aspects present in their educational practice is presented. The research methodology is based on the developments of engineering didactics of the UrFU Higher School of Engineering, CDIO methodology and approaches of system engineering to the analysis of complex systems. To work with terminology, the technique of "explication of concepts" is used, which is a logical procedure aimed at achieving definiteness of terminology in social cognition. The study was conducted in partnership with professionals interested in the development of their competencies, with their participation the conceptual space was formed and technological aspects were highlighted, which determined the practical significance of the study.

The results of a survey carried out in order to identify which aspects are present in teaching practice; what exactly teachers consider to be the most significant for themselves; to find out whether traditional methods have lost their importance and what place on-line technologies occupy today in their activities.

The article is based on the materials of expert discussions organized by the UrFU Higher School of Engineering with the involvement of representatives of the professional community of system engineers (INCOSE). It includes the results of a survey of teachers conducted during the Winter School of the Yurite Academy in 2021, showing the attitude of teachers to the technological aspects of teaching.

*Keywords:* professional identity, professional competencies, technological aspects, efficiency, teaching methods, approbation, expert discussions, industry, engineering didactics, andragogy.

**Шолина Ирина Ивановна**

Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, (г. Екатеринбург)  
iisholina@gmail.com

**Жилин Александр Сергеевич**

К.т.н., доцент, доцент, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, (г. Екатеринбург)  
chemistry@alekszhilin.ru

**Ковенский Илья Моисеевич**

Д.т.н., профессор, профессор, Тюменский индустриальный университет  
kovenskijim@tyuiu.ru

*Аннотация:* Представлено исследование, нацеленное на определение отношения преподавателей к технологическим аспектам, присутствующим в их образовательной практике.

Методика исследования базируется на разработках инженерной дидактики Высшей инженерной школы УрФУ, методологии CDIO и подходах системной инженерии к анализу сложных систем. Для работы с терминологией использован прием "экспликацией понятий", представляющий собой логическую процедуру, имеющей целью добиться определенности терминологии в социальном познании. Исследование проводилось в партнерстве с профессионалами, заинтересованными в развитии своих компетенций, с их участием формировалось понятийное пространство и выделялись технологические аспекты, что и определило практическую значимость исследования.

Показано, какие аспекты присутствуют в преподавательской практике; что именно преподаватели считают для себя наиболее значимым; узнать не утратили ли свое значение традиционные методы и какое место занимают on-line технологии сегодня в их деятельности.

Статья основана на материалах экспертных обсуждений, организованных Высшей инженерной школой УрФУ с привлечением представителей профессионального сообщества системных инженеров (INCOSE). В нее включены результаты опроса преподавателей, проведенного во время Зимней школы Юрайт Академии 2021 года, показывающие отношение преподавателей к технологическим аспектам преподавания.

*Ключевые слова:* профессионализация, профессиональные компетенции, технологические аспекты, эффективность, методы обучения, апробация, экспертные обсуждения, индустрия, инженерная дидактика, андрагогика.

**В** начале необходимо сделать акцент на многозначности понятий, с которыми мы работаем в своем исследовании "технологических аспектов в формировании профессиональных компетенций". Прежде всего это понятие "технология", которая обретает конкретный смысл в тех или иных контекстах. Все наши рассуждения формализуются на пересечении областей образования и профессиональной деятельности, где наиболее отчетливо проявляются и "профессиональные компетенции" и "технологии".

Одним из первых, важных этапов исследования является формирование понятийного пространства и разработка концептуальных фреймворков - информационных структур для представления идей, проблем и их решений с целью сделать обсуждение более конструктивным и эффективным. Концептуальный фреймворк для данного исследования был сформирован на базе разработок инженерной дидактики Высшей инженерной школы (ВИШ) УрФУ [1], основанной на подходах международного сообщества CDIO, занимающегося исследованием

и развитием инженерного образования [2,3]. Подходы и практики CDIO нашли свое продолжения в разработках ВИШ. Важное место в инженерной дидактике занимают модели профессионализации, апробация и оптимизация которых осуществляется в реальном учебном процессе, при этом целостный подход позволяет увязывать содержательные и технологические аспекты для достижения целей обучения. В моделях инженерной дидактики явно выражена субъектность и студентоцентрированность, предполагающая мотивацию и умение осознанно выбирать в условиях современной образовательной среды, включающей в себя множество факторов, обеспечивающих реализацию технологий обучения. К этой теме авторы обращаются с 2009 года [4], с массовым распространением цифровых технологий эта тематика актуализируется и в печати появилось много публикаций, со звучных наших идеям [5].

ВИШ была создана в рамках эксперимента по созданию нового формата инженерного образования и осуществляет подготовку студентов в тесном партнерстве с сообществом системных инженеров, которые работают в различных отраслях индустрии. Профессиональная идентичность является одним из направлений исследований в области инженерной дидактики. Мы включаем в это понятие осознание студентами значимости на рынке тех компетенций, которые они приобретают, степени их сформированности у себя и самое главное - фиксации на том, что и как нужно сделать, чтобы компетенции стали более совершенными и какие еще компетенции надо приобрести для оптимального вхождения на рынок труда и успешной карьеры [6]. Понимание технологий приобретения своих компетенций - важная составляющая профессиональной идентичности.

Особенность описываемого исследования заключается в том, что результаты поиска и анализа информации, концептуальные фреймворки и данные, полученные при обследовании, в обязательном порядке выносятся на обсуждение в научных семинарах с присутствием основных стейкхолдеров, что обеспечивает валидность получаемых результатов. Такой подход позволяет академические исследования сделать практически значимыми для рынка труда. Реализуются модели партнерства университетов и профессиональных сообществ через совместную постановку исследовательских задач, ориентированных на реальные проблемы современной индустрии. По результатам этих обсуждений авторы делают важное заключение: "развитие индустриальных технологий невозможно без соответствующих компетенций, в формировании которых технологические аспекты играют значимую роль".

Результаты анализа и исследования ориентированы на тех, кто заинтересован в формировании и развитии профессиональных компетенций (ПК), прежде всего об-

учающимся и тем, кто их учит, вне зависимости от формальных институтов образования. Если говорить о техническом образовании, то это студенты, преподаватели и наставники с предприятий. Материалы исследования также могут представлять интерес, тем кто создает и поддерживает образовательную среду.

На наш взгляд представляемое исследование обладает следующими признаками, отвечающими критериям новизны. Если говорить о том «насколько современны и оригинальны используемые в исследовании представления и методы» [7], то можно сделать следующие акценты.

В логике системного анализа новизна возникает при конкретизации абстрактных принципов в зависимости от конкретной системы и решаемой задачи. В нашем случае "формирование профессиональных компетенций" мы рассматриваем как систему, выделяя в ней "технологические аспекты" как предмет исследования и определяем их присутствие в деятельности преподавателя.

Признаки новизны присутствуют также в работе с понятийным пространством, применение приема "экспликация понятия" позволяет более точно в семантическом плане определить исследуемую систему с учетом видения стейкхолдеров.

Понятие "технологические аспекты" присутствует в работах ряда исследователей [8-9]. Фокусировка идет либо на преподавании конкретных дисциплин, либо на технологизации некоего подхода (метода) или видов деятельности (проектирование программ и др.). Наша трактовка понятия опирается на уже сформированную понятийную основу и ориентирована на индивидуальные траектории формирования ПК. В этом случае обучающемуся важно видеть ведь спектр технологий, которые он использует как при обучении, так и в профессиональной деятельности. В современный период это особенно значимо, поскольку развитие компетенций становится постоянным процессом.

"Красная нить" в наших рассуждениях о технологических аспектах - "Профессиональные компетенции формируются во взаимосвязи с технологиями, в которых эти компетенции работают. Эффективное формирование ПК невозможно без современных информационных технологий, которые становятся неотъемлемой частью любой современной технологии".

Во введении сделаны следующие основные фокусы.

1. Многозначность понятий и подходы к формированию понятийного пространства.
2. Инженерная дидактика ВИШ как методологическая база, определяющая отношение к образовательным технологиям.

3. Профессиональная идентичность как осмысление профессиональных компетенций и рыночных ситуаций, в которых эти компетенции востребованы.

#### Цель исследования

Проблемное поле, порождаемое высокой динамикой технологических изменений, включает в себя проблемы, связанные с появлением новых компетенций и соответственно их формированием. Проблемными на сегодняшний день являются не столько технические и технологические, сколько психологические и методические аспекты использования технологий. Новые технические возможности требуют новых подходов, учитывающих как новые социальные запросы, так и особенности восприятия, характерные для эпохи цифровизации.

В связи с опережающим, по сравнению с гуманитарными областями знаний, развитием техники и технологий сегодня можно выделить главное противоречие - несоответствие между высоким уровнем развития технологий и уровнем их использования в образовательной области.

Учитывая многообразие контекстов, связанных с обозначенной проблематикой на этапе определения объекта и предмета исследования особое значение уделялось практической значимости, которую можно извлечь из проведенного исследования. Исходя из этого посыла фокусировка была сделана на технологических аспектах в образовательной практике преподавателей.

Цель исследования - определить отношение преподавателей к технологическим аспектам, присутствующим в их образовательной практике.

#### Задачи:

- разработать методику исследования и сформировать инструментарий;
- провести обследование преподавателей;
- сравнить экспертную оценку эффективности методов, присутствующих в обучении.

Объектом исследования определена образовательная практика преподавателей, предметом - технологические аспекты в преподавательской практике.

Гипотеза: преподаватели хорошо ориентируются в технологических аспектах обучения, при этом on-line технологии в той или иной степени используют все преподаватели.

#### Материал и методы исследования

Научное осмысление понятий "профессиональные компетенции" и "технологические аспекты" авторы осу-

ществляют на пересечении следующих дисциплин: системного анализа, социологии и дидактики андрологии.

Системный анализ и общая теория систем используется во всех научных областях, вследствие чего существует множество трактовок и определений с ним связанных. Видение системного анализа взято нами из прикладных сводов знаний, к которым мы относим "Системную инженерную" [10].

Дидактические аспекты, как указывалось выше, вытекают их инженерной дидактики ВИШ и методологии CDIO.

При анализе научной литературы по теме исследования был выделен значимый фактор, связанный с профессионализацией личности. Возникает запрос на "активную самостоятельность" (transformative agency) [11], определяющую в современных условиях как профессиональное становление, так и успех индивидуума в "новой реальности" - цифровом обществе с нарастающей неопределенностью и сложностью, высокой динамикой технологических и климатических изменений. Осмысление классической социальной ситуации "структура-действие" методологически важно при рассмотрении профессиональных компетенций, особенно инженеров - тех, кто меняет действительность вокруг себя.

Обозначенные выше аспекты возникали в обсуждениях и учтены при разработке фреймворков в рамках исследования.

Учитывая понятийную и терминологическую неопределенность, присутствующую в период цифровой трансформации в различных научных дисциплинах и особенно в междисциплинарных областях исследования, к коим авторы относят свое, для работы с понятийным аппаратом был использован прием, введенный социологом А.А. Зиновьевым - "экспликацией понятий" [12], логической процедурой, имеющей целью добиться определенности терминологии в социальном познании. Он исходил из того, что все основные описывающие социальную реальность понятия являются многозначными, расплывчатыми. Существуют десятки их определений, рассуждения с употреблением этих понятий оказываются неточными, а то и вовсе ложными. Экспликация состоит не в том, чтобы перечислить все значения и выбрать какое-то одно для словоупотребления (подобрать объект для слова), а в том, чтобы «выделить достаточно определенно интересующие исследователя объекты из некоторого более обширного множества объектов и закрепить это выделение путем введения подходящего термина». При этом существенно важно, что в качестве термина используется старое выражение, тем самым подчеркивается, что речь идет о новом понимании тех же самых объектов, к которым в той или иной степени относятся

привычные слова. В случае экспликации понятий предлагается новый способ понимания объектов. На наш взгляд, особенно актуальным это выглядит в условиях междисциплинарности, на границах научных областей, имеющих свои исторически сложившиеся традиции в употреблении терминов.

Как указывалось выше, понятийное пространство формировалось на пересечении сферы рынка труда и образования. В экспертных обсуждениях согласовывались концептуальные фреймворки, основные подходы и понятия, которые использовались далее в интервью и опросниках.

В тексте часто используется понятие “ситуации”, при его трактовке мы опираемся на общеупотребимый смысл [13], подразумевая – “фиксация процесса для дальнейшей конкретизации.”

“Профессиональные компетенции” рассматриваем в логике стандартов World Skills [14]. Носителями конкретной компетенции являются и наставники с производства, и преподаватели, и сами обучающиеся, при этом степень сформированности компетенции у носителей разная.

Каждого “профессионала” характеризует спектр компетенций, которыми он обладает для решения своих профессиональных задач. Под методом мы понимаем способы практического осуществления деятельности для достижения результатов обучения. Образовательные ситуации в современном мире присутствуют во всех сферах жизни и деятельности: и в семье, и в общественном пространстве, и во всех областях экономики. Современное общество пронизано знаниями и информационными технологиями. Для задач исследования необходимо было сделать различие: “Технологии обучения” и “Технологии индустрии”. На абстрактном уровне “Технология” – это совокупность методов, средств и др. для получения воспроизводимых результатов. Понятие технологии приобретает конкретное значение только в контекстах.

Hi-Tech - “высокие технологии” употребляется в контексте индустрии и опять же конкретизируется в зависимости от предметной области: компьютерные технологии, технологии 3D-печати, технологии “Индустрии 4.0”. Именно профессиональные сообщества, определяя свою сферу деятельности и конкретизируют определение тех или иных индустриальных технологий.

Если говорить про образование, то к технологиям мы относим ситуации, когда прежде всего есть нормативное обеспечение (закон, подзаконные акты, нормативные документы университета) и само собой средства и ресурсы для ее реализации. Есть понимание что техно-

логии интегрируются между собой и оказывают взаимовлияние. Но в той или иной дисциплине и конкретной образовательной ситуации всегда можно выделить и оценить степень их присутствия и корреляции.

Понимая, что в практике конкретного обучающегося присутствует спектр технологий, было введено понятие “технологические аспекты” - ситуации, в которых проявляются технологии (части технологии, либо вся технология). После чего в коммуникации с бизнес-партнерами был выделен ряд технологических аспектов для анализа их присутствия и значимости в формировании ПК. В итоге был сформулирован следующий фреймворк.

Технологии, имеющие опыт внедрения в ведущих университетах РФ:

- индивидуальные траектории обучения (ИОТ).
- практико-ориентированное обучение с привлечением ресурсов работодателей.
- сетевые технологии.
- интернет-технологии (электронное обучение, дистанционные технологии и др).
- проектные технологии.

Методы, которые используются в той или иной степени во всех обозначенных выше технологиях:

1. лекции
2. семинары, дискуссии, обсуждения
3. лабораторные работы
4. онлайн-курсы
5. деловые игры
6. проекты
7. работа на производстве (практико-ориентированное обучение, дуальное обучение),
8. экзаменационные мероприятия (контрольные работы, тесты, коллоквиумы)

Также при обсуждениях были выделены перспективные по мнению экспертов, участвующих в обсуждениях методы, нацеленные на тренировку ПК:

- кейс-стади (Casestudy)
- мастерские (workshops)
- геймификация (gamification)
- обучение в кооперации (peerlearning)
- саморегуляция ритма обучения (self-pacing)

Представленный выше концептуальный фреймворк был использован при разработке Анкеты для преподавателей. Анкетирование состоялось во время работы зимней школы Юрайт Академи 2021 года после работы в панельной дискуссии «Закономерные неожиданности: чем живет доказательное образование в России».

Модель взаимодействий в рамках исследования выглядела следующим образом: аналитики с привлечением профессиональных сообществ формируют понятий-

ное пространство и концептуальные фреймворки через обсуждения и фокус-группы, далее вовлекают преподавателей в обследование технологических аспектов в формировании профессиональных компетенций.

Качественные и количественные методы социологического исследования в методике структурированы следующим образом. При анализе и систематизации информации большое значение уделялось научным семинарам и экспертным обсуждениям, изучались результаты социологических исследований (монографии, статьи) и публикации в средствах массовой информации. Качественные методы были задействованы при работе с профессиональными сообществами, проводились фокус-группы и интервью. Количественные методы (анкетирование и обработка анкет) использовались при выявлении присутствия тех или иных образовательных технологий в практике преподавателей.

### Результаты исследования

Всего в опросе участвовало 392 респондента более чем из 300 образовательных организаций. Ниже представлена статистика по ответам на вопросы об обозначенных выше технологических аспектах в преподавательской практике и их значимости.

- Практико-ориентированное обучение с привлечением ресурсов работодателей по мнению 86% опрошенных очень важный фактор, влияющий на качество профессиональной подготовки.
- Сетевые технологии (академическая мобильность) как "очень важные" обозначили 71%.
- Интернет-технологии - 64%.
- По мнению 49% опрошенных индивидуальные траектории обучения (ИОТ) очень важны.

Из оценивания эффективности методов получился следующий рейтинг (респонденты поставили 10 баллов из 10):

1. Работа на производстве (дуальное обучение) - 54%
2. Лабораторные работы - 52 %
3. Семинары, дискуссии, обсуждения - 46 %
4. Мастер-классы - 43%
5. Проекты - 39%
6. Деловые игры - 32%
7. Лекции - 23%
8. Экзаменационные мероприятия (контрольные работы, тесты, коллоквиумы) - 18,6 %
9. Онлайн-курсы - 7,4%

Обычной преподавательской практикой является: "кейс-стади" у 31% опрошенных; "проектное обучение" - 23%; "обучение в кооперации", "мастерские" и "саморегуляция ритма обучения" - у 11% , геймификация - у 10%.

Во время опроса был сделан акцент на аспектах индивидуализации образования, поскольку авторы считают,

что качество и результат обучения студента зависят от того, насколько заинтересованно он учился, от уровня развития его академической (когнитивной) вовлеченности. Одно из важных направлений формирования такой вовлеченности – студентоцентрированность (Student-centered learning) образовательных программ, индивидуализация подготовки.

Респонденты следующим образом определили значимость аспектов индивидуализации:

- возможность выбора образовательной программы и модулей в линейке образовательных программ университета для удовлетворения индивидуальных запросов абитуриентов -48%;
- предоставление студентам возможности выбора отдельных курсов и дисциплин в соответствии с их интересами -32%;
- индивидуальную работу отдельного преподавателя с конкретным студентом - 15%.

По результатам исследования можно сделать интересные выводы о значимости технологических аспектов при формировании профессиональных компетенций.

По мнению респондентов доминируют по эффективности методы, основанные на активном, деятельностном обучении - лабораторные, мастер-классы, семинары. К ним примыкают проекты и деловые игры. Эффективность on-line-курсов замыкает список, и это несмотря на повсеместное распространение и массированное внедрение цифровых форматов в практики обучения, связанное с периодом распространения пандемии и вынужденной изоляцией.

Выделенные экспертами как перспективные "кейс-стади", "проектное обучение", "мастерские", геймификация" и др. не более трети опрошенных называют обычной практикой. Именно на выявление и обоснование перспективности технологических аспектов будет сделана фокусировка в следующем периоде исследований.

### Заключение

В представленном исследовании фокус сделан на "технологических аспектах", структурированных в некий фреймворк для удобства работы экспертов и респондентов. Спектр факторов и характеристик, описывающих в целом систему "формирования профессиональных компетенций" во всей ее сложности (как часть инженерной дидактики), учитывался в полной мере при разработке фреймворка и методики исследования, несмотря на то что остался за рамками данной статьи.

Следуя заявленной цели - определить отношение преподавателей к технологическим аспектам, присутствующим в их образовательной практике, удалось по-

лучить следующие результаты: методика, разработанная для проведения исследования прошла апробацию, полученные данные проанализированы и сделаны соответствующие выводы.

Гипотеза о том, что преподаватели хорошо ориентируются в технологических аспектах обучения, при этом on-line технологии в той или иной степени используют все преподаватели получила подтверждение. По полученным данным 64% преподавателей используют Интернет-технологии.

Результаты обследования представлялись и обсуждались на V международной научной конференции по Системной инженерии. Интерес, возникший к тематике исследования побудил авторов продолжить исследование и включить в него на следующем этапе студентов и практикующих специалистов с целью определить какие технологические аспекты сопровождают профессионала на его карьерном пути, что продолжит исследования профессиональной идентичности, реализуемые ВИШ УрФУ принимая во внимания глобальные вызовы и возможности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Инженерная дидактика / О.И. Ребрин, И.И. Шолина; М-во науки и высш. образования РФ. - Екатеринбург: Изд-во Урал. Ун-та, 2021. - 131, [1] с.: 20 с. отд. ил.
2. Kamp A. Engineering Education in the Rapidly Changing World Subtitle: Rethinking the Vision for Higher Engineering Education. Delft: Delft University of Technology, 2016. 89 p
3. K. Edström. AIMS OF ENGINEERING EDUCATION RESEARCH - THE ROLE OF THE CDIO INITIATIVE // Proceedings of the 12th International CDIO Conference (Turku, Finland, June 12–16, 2016) / Turku University of Applied Sciences. Turku, Finland, 2016. P. 974-986.
4. Материалы конференции «Сервисное обеспечение образовательного процесса на базе информационных технологий» / Министерство общего и профессионального образования Свердловской области. Екатеринбург: Ажур, 2009. 128 с.
5. Ваганова О.И., Лебедева А.А. Формирование комфортной образовательной среды, Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 2(35), С. 57-60
6. Федорев С.А., Совершенствование профессионального мастерства как главный фактор развития кадрового потенциала для цифровой экономики. / С.А. Федорев, В.А. Миронова // Сборник. Достойный труд — основа стабильного общества. — 2019. — 206-209 с.
7. Бермус А.Г. Общие основы педагогики: учеб пособие. Ростов н/Д.: Изд-во Ростов. гос. пед. ун-та, 1999. 114 с.
8. Кобзева Н.А. Технологический аспект в методике обучения, Вестник ТГПУ, 2013. №1, С. 66-68
9. Петухова Т.П., Технологические аспекты проектирования образовательных программ прикладного бакалавриата, Высшее образование в России, No 7, 2014, 108
10. Guide to the Systems Engineering Body of Knowledge (SEBoK), version 2.5, released 15 October 2021 <https://www.sebokwiki.org/w/images/sebokwiki-farm!w/2/24/SEBoKv2.5.pdf> (28.01.2022)
11. Сорокин П.С., Фрумид И.Д. Проблема «структура/действие» в XXI в.: изменения в социальной реальности и выводы для исследовательской повестки, Социологические исследования. 2020. № 7. С. 27-36.
12. Толковый словарь русского языка. Ожегов, С.И.; Шведова, Н.Ю.; Изд-во: М.: ИТИ Технологии, 2006 г.;
13. Зиновьев А.А. Логическая социология. М.: Социум, 2002.-206 с.
14. Егорова И.А. Повышение качества профессионального образования с использованием стандартов «World Skills» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 25. – С. 29–30. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/770488.htm>.

© Шолина Ирина Ивановна (iisholina@gmail.com), Жилин Александр Сергеевич (chemistry@alekszhilin.ru), Ковенский Илья Моисеевич (kovenskijim@tyuiu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ИССЛЕДОВАНИЕ МЕХАНИЗМА УПРАВЛЕНИЯ ВКР БАКАЛАВРА В ОБЛАСТИ ИНЖЕНЕРНОГО МЕНЕДЖМЕНТА В ВУЗАХ КНР

**Юй Сяоси**

Аспирант, преподаватель, Шеньянский университет  
Цзяньчжу, Хуньнань Китай  
yxs@sjzu.edu.cn

**Лю Нин**

Доктор управленческих наук, профессор, Шеньянский  
университет Цзяньчжу, Хуньнань Китай  
ln@sjzu.edu.cn

**Жаркая Галина Федоровна**

Кандидат экономических наук, доцент,  
Восточно-Сибирский Государственный университет  
технологий и управления  
galina5122@mail.ru

RESEARCH OF THE MANAGEMENT  
MECHANISM OF THE BACHELOR'S  
DEGREE IN ENGINEERING MANAGEMENT  
IN UNIVERSITIES OF THE PEOPLE'S  
REPUBLIC OF CHINA

**Yu Xiaosi  
Liu Ning  
G. Zharkaya**

*Summary:* Engineering management specialists, being an important component of managers of the construction industry and the real estate sector, must adapt to the development of the industry and the needs of the time to improve professional practical abilities. The final qualification work, being an important link in checking the effectiveness of teaching practical skills to bachelors, should go on the way with time. Currently, the overall quality of engineering management theses is low, which reflects the discrepancy between the level of graduates' abilities and the requirements of the construction industry. To effectively improve the quality of engineering management theses, the article analyzes the problems existing in engineering management theses at the present stage, and suggests methods for reforming and implementing bachelor's theses in engineering management, engineering costs and real estate development and management, including the diversification of genres for choosing a topic, optimization of the content of the work; quality control of the entire process; incentive-oriented effect management; introduction of electronic archiving mode; practice of using the diploma thesis management information system, etc.

*Keywords:* final qualification work, curriculum, engineering management, thesis, diploma design, informatization, learning process, process management, intermediate verification, management efficiency.

*Аннотация:* Специалисты по инженерному менеджменту, являясь важной составляющей менеджеров строительной отрасли и сферы недвижимости, должны адаптироваться к развитию отрасли и потребностям времени для совершенствования профессиональных практических способностей. Выпускная квалификационная работа, являясь важным звеном проверки эффективности обучения практическим навыкам бакалавров, должна идти в путь со временем. В настоящее время общее качество дипломных работ по инженерному менеджменту невысоко, что отражает несоответствие уровня способностей выпускников требованиям строительной отрасли. Для эффективного повышения качества дипломных работ по инженерному менеджменту в статье анализируются проблемы, существующие в дипломных работах по инженерному менеджменту на современном этапе, и предлагаются методы реформирования и реализации дипломных работ бакалавров по инженерному менеджменту, инженерным затратам и развитию и управлению недвижимостью, включая диверсификацию жанров для выбора темы; оптимизацию содержания работы; контроль качества всего процесса; управление эффектом, ориентированное на стимулы; внедрение режима электронного архивирования; практику использования информационной системы управления дипломными работами и др. информационная система управления дипломной работы и др.

*Ключевые слова:* выпускная квалификационная работа, учебная программа, инженерный менеджмент, дипломная работа, дипломное проектирование, информатизация, процесс обучения, управление процессом, промежуточная проверка, эффективность управления.

Неотъемлемым и важным учебным звеном для крупных университетов по выращиванию высококлассных талантов с инновационным духом и практическими способностями, а также важной частью учебной программы, базовой подготовкой студентов для закрепления профессиональных знаний и повышения их профессиональных способностей, и важным этапом подготовки студентов к выходу в общество является процедура выполнения выпускной квалификационной работы, включающей в себя два вида работ – дипломная работа и дипломный проект.

Временные меры по реализации Положения КНР об ученых степенях гласят, что «... студенты старших курсов институтов и университетов должны выполнить требования учебной программы и после экзаменов быть допущены к выпуску, а результаты их курсовых и дипломной работ (дипломного проектирования или другой дипломной практики) должны ясно показать, что они хорошо освоили основные теории, ноу-хау и базовые навыки своих дисциплин и способны заниматься научно-исследовательской работой или специализированными технологиями.

Степень бакалавра присваивается лицам, имеющим начальные способности к научно-исследовательской работе или специализированной технической работе [1]. В таких Положениях и Указах, как «Несколько мнений Министерства образования о всестороннем повышении качества высшего образования» и «Несколько мнений Министерства образования и других ведомств о дальнейшем усилении практического образования в институтах и университетах», говорится о необходимости дальнейшего усиления режима практического обучения и об усилении качества подготовки в виде лабораторных работ и экспериментов, стажировок, практических занятий и семинаров, ознакомительных, производственных практик и дипломных работ для повышения уровня компетенций как преподавателя, так и обучающихся в бакалавриате.

В последние годы при проведении контрольных срезов Министерством образования КНР по выпускным квалификационным работам среди обучающихся и выпускников был выявлен ряд нарушений, таких как - откровенный плагиат и компиляция аналогичных работ и проектов, подделка статистических и аналитических отчетов, несоответствие информации и литературы, и других нарушений, вызывающих обеспокоенность общественности.

В 2021 г. Министерство образования КНР издало «Меры по выборочной проверке дипломных работ студентов (оформление) (пробный вариант)», в соответствии с которыми в учебном 2022-2023 году началась выборочная проверка дипломных работ студентов и был запущен пилотный проект с ежегодной выборкой не менее 2% от числа дипломных работ, защищенных бакалаврами в предыдущем году [4].

В настоящее время три специальности инженерно-направления, такие как: Менеджмент и коммерция в строительстве, Инжиниринг инвестиционно-строительной деятельности и Экспертиза и управление недвижимостью в институте менеджмента Шэньянского архитектурно-строительного университета, соответственно, с 2019 по 2022 год были названы национальными первоклассными профессиональными строительными площадками, и являются эталоном качества в сфере предоставления образовательных услуг, а также быстрого продвижения практических способностей подготовки талантов в период обучения. Это связано в первую очередь с глубоким пониманием преподавательского состава специфики деятельности специалиста, своевременное подстраивание учебных планов и дисциплин бакалавров под коррективы и изменения Правительственных реформ в сфере строительства и образования изменений.

Глубокое понимание преподавателями и руковод-

ством вуза потребностей кадрового рынка основывается на компетентностном подходе, и привязки к отрасли. Выпускная квалификационная работа строится на основе кадрового заказа отдельных предприятий и отраслей, что позволяет внедрить в исследования обучающихся важные вопросы отрасли и дает глубоко понять значение дипломной работы, упорядочить актуальность, выявить проблематику, изучить и внедрить инновации в сочетании с реальным положением дел в области инженерного менеджмента, а также своевременно корректировать работу над дипломной работой бакалавров, чтобы адаптироваться к новым потребностям строительной отрасли и отрасли недвижимости в талантах инженерного менеджмента.

На сегодняшний момент Управлением качества образования в институте менеджмента Шэньянского архитектурно-строительного университета выявлены следующие проблемы в выполнении ВКР по инженерному менеджменту:

1. Не уделяется внимание получению основных и дополнительных навыков и умений обучающихся для написания ВКР. Выпускная квалификационная работа — это дипломная работа или дипломный проект, написанный студентами самостоятельно под руководством преподавателей и в соответствии с требованиями учебной программы, отражающий выявление и развитие способностей, усвоенных студентами в течение школьного периода, и комплексное применение знаний, теоретических и практических навыков и умений, полученных за период обучения. Поэтому в учебные планы были введены дисциплины в виде базовых курсов необходимых для выполнения выпускной квалификационной работы [9]. В учебной программе базовые курсы подготовки дипломной работы (такие как поиск литературы, грамотность, профессиональное письмо, деловая этика и т.д.) часто предлагаются в пятом или шестом семестре, и по сравнению с профессиональными курсами, предлагаемыми в тот же период, такие курсы имеют характеристики коротких кредитных часов (около 16 кредитных часов) и оценочного режима исследования. В результате студенты не уделяют достаточного внимания этим курсам и не имеют прочных навыков, что приводит к тому, что на первом этапе выполнения ВКР, у обучающихся часто возникают такие проблемы, как неумение переводить аннотации на английский язык, обзор литературы не по нужной теме, написание дипломной работы, склонной к нечеткой точке зрения, неясной аргументации, обрывочности, отсутствию логики, нечеткому выражению, отсутствию уточнений и т.д.

2. Выбор неактуальной темы ВКР. Выполнение выпускной квалификационной работы должно представлять собой комплексную проверку целей и задач образовательного процесса, в виде комплексного подхода к решению задач преподавателями и обучающимися, своего рода эффект от обучения по каждой изученной

дисциплине, а также в определенной степени отражать понимание и освоение студентами границ профессиональных знаний. В прошлом дипломные работы по специальности «Инжиниринг инвестиционно-строительной деятельности», будь то дипломная работа, основанная на теоретических исследованиях, или дипломный проект, основанный на практическом применении, в основном представляли собой второсортные учебные работы, основанные на имеющейся учебной информации или информации по инженерному менеджменту. Как правило, наблюдался выбор повторяющихся тем, написание пустого содержания, устаревшие ссылки, отсутствие инновационного сути в самой дипломной работе и другие проблемы. Это, с одной стороны, связано с отсутствием у студентов практического опыта, и при выборе тем они не могут определить разрыв между собственными знаниями и способностями, и областью применения темы. С другой стороны, это также связано с отсутствием актуальной информации по проблематике отрасли, так как есть отдельные ограничения по общественному информированию в сфере инноваций и патентов, а также коммерческой тайной исследований, закрытой информации по предприятиям и организациям, таким образом есть небольшой барьер для обучающихся для совершенствования собственных знаний и умений, и повышения собственных практических навыков, соответственно невозможности их применения в обучении [13]. Кроме того, большинство существующих предприятий в сфере строительства и недвижимости часто отказываются от краткосрочных стажировок и исследований студентов, что не способствует выбору более практичных и оперативных тем.

### 3. Неэффективное руководство процедурой выполнения ВКР.

В силу личных мотивов преподавателей некоторые студенты легко могут выполнять ВКР бесконтрольно (т. е. институту все равно, преподавателям все равно, а отдельным студентам тем более все равно), а некоторые студенты даже не хотят выполнять ВКР самостоятельно, и пользуются методами плагиата, подлога, фальсификации, подтасовки, покупки старых ВКР и гострайтинга посредственных специалистов. Из-за отсутствия эффективной оценки работы преподавателей по руководству ВКР нельзя исключить, что качество руководства некоторых преподавателей желает оставлять лучшего, это может быть связано с тем, что у руководителя ВКР слишком много дипломников, что приводит к снижению качества руководства, либо это отсутствие у преподавателя знаний и компетенций по тематике исследования ВКР. Что касается студентов, то некоторые из них не могут спланировать график выполнения ВКР, либо зацикливаются только на одном этапе длительное время и теряют драгоценное время выполнения ВКР [10], что соответственно приводит к состоянию расхлябанности на ранней стадии и напряженности на поздней, и чем позже раз-

ворачиваются всевозможные процедуры руководства и проверки ВКР, тем больше контроль за качеством ВКР превращается в проблему самого студента. В настоящее время в институте менеджмента Шэньянского архитектурно-строительного университета, руководство дипломными работами находится в ведении Управления по учебной работе, а контроль дипломных работ - в ведении Управления по надзору, что заставляет руководителей обращать внимание на качество и ход работы над дипломной работой студентов, а также заниматься всевозможными надзорами и проверками, и всевозможными программными разработками различных подразделений. Кроме того, такие дополнительные разделы, как титульный лист А, титульный лист В, аргументация темы дипломной работы С, задание на дипломную работу D, вступительный доклад Е, контрольный лист F, заключение преподавателя-куратора G, заключение рецензента H, протокол и оценка защиты дипломной работы I, заключение комиссии по защите дипломной работы J и другие материалы, которые должны быть включены в существующие приложения к дипломной работе, часто становятся для студентов ключевым звеном в решении проблемы полноты материалов ВКР на последнем этапе перед выходом на защиту ВКР. Работа с полнотой дополнительных документов настолько велика, что студентам и преподавателям приходится тратить больше сил на ее выполнение.

4. Отсутствие постдипломного руководства. Для студентов последнего курса университета основной целью является успешная сдача и защита ВКР. Процедура защиты ВКР завершается на 16-й неделе обучения, а на 17-й неделе студенты покидают вуз, обычно после защиты студенты забрасывают исследования своей ВКР, кроме того, после защиты некоторые преподаватели не так строги к студентам, как раньше, что также заставляет студентов не обращать внимания на проблемы и ошибки в дипломной работе которые были выявлены комиссией и внесены в качестве замечаний в протоколы, что уходит лишь как рекомендации для привлечения внимания к последующим исследованиям по аналогичной тематике. При проведении контрольно-проверочной сессии надзорным управлением по выборке ВКР каждого подразделения через четыре месяца, могут всплывать всевозможные проблемы в дипломной работе, иногда даже низкоуровневые логические ошибки, ошибки в формулах и т.д. Таким образом дипломные работы могут быть пересмотрены после защиты, а в это время студенты уже давно закончили обучение, получили дипломы с оценками и покинули вуз, что принесло много недостатков в работу по доработке и оформлению дипломной работы.

5. Хранение и доступ к защищенным ВКР. Состав разделов ВКР расширяется ежегодно, доля дополнительных документов к ВКР неизбежно растет, что привело к увеличению объема работ, к тому же возникла еще одна проблема – это хранение архивным материалов по ВКР, в вузе уже превышены возможности помещений для хра-

нения. Институт менеджмента принял решение осуществлять сбор и хранение архива ВКР за последние годы в собственных помещениях, так как архивные площади вуза по-прежнему ограничены. В результате методы архивирования дипломных работ, способы их сохранения и правила предоставления во временное пользование часто оказываются трудновыполнимыми. Кроме того, из-за плохого управления архивом информация о процессе работы над дипломной работы (например, протоколы защиты, группировка, разбивка на оценки) не хранится должностными лицами в надлежащем порядке или даже теряется. Подобный нерегулярный режим управления и хранения привел к потере и нарушению порядка оформления дипломных работ студентов, что создало большие неудобства при заимствовании и рецензировании дипломных работ в будущем.

Процесс выявления вышеуказанных проблем сопровождался длительными контрольными проверками деятельности как обучающихся, так и преподавателей, результаты которых серьезно удивили руководство вуза и представителей Министерства образования, вследствие чего было разработано положение, позволяющее исключить ранее допущенные ошибки. Первично, комиссией были разработаны следующие основные принципы реформирования механизма управления исследовательской деятельности при выполнении ВКР:

1. Ориентация на человека и двойной отбор преподавателей и обучающихся. В соответствии с концепцией образования и обучения, ориентированного на человека, для закрепления имеющихся достижений в области практического обучения необходимо и далее поощрять двойной отбор преподавателей и студентов, разумно распределять темы дипломного проектирования и режим отбора преподавателей, стараться отразить в выборе тем и написании дипломных работ эффективную стыковку выпускников с будущими местами работы, чтобы дипломные работы были связаны с реальностью и близки к применению. Для углубления реформы практического обучения необходимо обеспечить условия для профессиональной практики, таким образом качество преподавания будут неуклонно повышаться.

2. Профессиональная ориентация и особенности инженерной деятельности.

Необходимо постепенно совершенствовать систему практического обучения, оптимизировать режим работы над ВКР, основываясь на различные методы управления инженерными проектами, в полной мере используя преимущества инженерного менеджмента. Подчеркивая особенности дисциплин, ориентированных на строительную отрасль и индустрию недвижимости, и формируя новый график работы над ВКР, совместимый с основными профессиональными компетенциями, можно создать условия для выбора темы и форму ВКР более гибкими.

3. Комплексное интенсивное и эффективное планирование.

Необходимо постепенно упрощать процедуры управления, стремиться к комплексному процессу подготовки электронных ВКР, управлению файлами и оценке качества, созданию эффективной и упорядоченной системы и графиков управления ВКР в области инженерного менеджмента, достичь цели повышения уровня и эффективности управления ВКР, сделать процесс написания и защиты ВКР более удобным и совершенным.

Комиссией также были предложены конкретные меры по реформированию ВКР:

1. Выбор темы дипломной работы. Жанровое разнообразие дипломных работ по инженерному менеджменту реализуется на основе принципов профессионализма, инновационности, практичности и реализуемости, которые могут быть выполнены в виде научных статей, тематических исследований, дипломных проектов, исследовательских отчетов и т.д. [14]. В то же время институты должны поощрять творческий подход студентов к написанию дипломных работ под руководством преподавателей в соответствии с их собственными интересами. Предлагается выбирать темы дипломных работ в следующих формах (но не ограничиваясь ими):

- Академическая дипломная работа: выбранная тема должна отражать комплексное применение профессиональных знаний студентов и навыков инженерного менеджмента, а также развитие способностей к научным исследованиям и инновациям;
- Анализ кейсов: инженерные кейсы, анализируемые в рамках выбранной темы, могут отражать один или несколько видов практических проблем в строительной отрасли, а споры, возникающие в процессе рассмотрения кейсов, могут отражать определенные горячие точки и проблемы в отрасли, такие как формулирование методов оценки предложений, анализ инженерных претензий, анализ методов сметных расчетов, анализ финансовых отчетов, интерпретация отчетов надзора и т.д.
- Дипломный проект: выбранные темы отражают актуальные потребности строительной отрасли и сферы недвижимости, имеют высокую практическую ценность и отвечают требованиям специалистов по инженерному менеджменту, например, разработка тендерной документации, проект организации строительства, составление контрольных цен на торгах, технико-экономическое обоснование проектов развития и управления недвижимостью и т. д.
- Исследовательский отчет: выбранная тема может отражать один или несколько видов актуальных проблем в строительной отрасли, отражать реальную ситуацию исследовательского проекта и объективные вопросы, такие как программа строительного надзора, планирование коммерческих

продаж, предложение инженерного финансового проекта и т.д. Выбранная тема должна иметь четкие исследовательские идеи, методологию, место, соответствующую реализацию условий, чтобы определить, может ли человек непосредственно участвовать в исследовательских задачах, которые могут быть выполнены усилиями исследователя [5].

При этом после определения обучающимися и преподавателями в каждой специальности выбранных тем ВКР институт должен организовать соответствующую комиссию из экспертов для демонстрации актуальности форм и выбранных тем, при этом отсекая не соответствующие стандартам тематики ВКР. Количество студентов, находящихся под руководством преподавателей, определяется исходя из количества прошедших демонстрацию тем ВКР и не должно превышать количество прошедших демонстрацию выбранных тем, предложенных ими. Каждая специальность должна формулировать выбранные темы дипломных работ в соответствии с особенностями специальности, при этом процент обновления каждой сессии достигает 80%, и выполняется хотя бы одно из следующих условий: 1) выбранные темы ВКР сочетаются с конкретной ситуацией в отрасли, исследователи могут предложить решение конкретных проблем, выявленных в ходе прохождения практики; 2) выбранные темы ВКР должны быть актуальными в отрасли в течение одного-двух лет, и при написании ВКР студенты ориентируются на осмысление и понимание проблемы с точки зрения профессионализма и теории; 3) тема дипломной работы должна соответствовать направлению научных исследований курирующего преподавателя и быть связана с темами научных исследований, которые он проводит.

2. Процесс исследования и написания ВКР. Основными источниками информации для написания ВКР должны выступать благонадежная и честная литература, ориентированная на развитие профессионального инновационного мышления. Если в дипломной работе цитируются результаты чужих исследований, необходимо указать источник. При этом цитируемая часть дипломной работы (оформление) не должна составлять основную или существенную часть работы цитируемого лица. Для исключения случаев плагиата преподаватель, помимо позитивного воспитания студентов, должен усилить контроль, а любой плагиат после его выявления преподавателем, учебной частью или учебным отделом будет оценен в ВКР на неудовлетворительную оценку.

Основные требования к структуре и содержанию дипломной работы соответствуют «Стандартам написания дипломных работ Шеньянского архитектурно-строительного института». В то же время к объему дипломной работы должны предъявляться конкретные требования, рекомендуется, чтобы количество слов в жанре дипломной работы составляло около 8000 слов (включая графики и диаграммы), а количество слов в пособии по проектированию в жанре дипломной работы - около 5000

слов (включая графики и диаграммы); конкретный объем индивидуальной дипломной работы студента может быть гибко освоен курирующим преподавателем с учетом особенностей специальности и жанра дипломной работы.

3. Процедура подготовки и защиты ВКР. Управление процессом подготовки и защиты ВКР должно в полной мере задействовать управленческие функции университета, колледжа, кафедры и преподавателей на всех уровнях, предусматривать контроль качества всего процесса, четкое разделение труда и согласованность действий [12].

Только после выполнения требований и стандартов по качественным показателям ВКР каждого звена можно переходить к следующему этапу. Со стороны преподавателей - практическое руководство и проверка по всем аспектам, таким как выбор темы дипломной работы, отчет дипломной работы, написание и т.д., занесение результатов проверки в Руководство дипломной работой Шеньянского архитектурного университета, объективное составление отчета по выполнению дипломной работы (проекта) и выставление оценок не менее чем после трехкратного руководства дипломной работой студента (первый проект, доработанный проект и окончательный проект). Со стороны колледжей следует хорошо организовать, координировать и проверять весь процесс ключевых звеньев отбора, отчета, промежуточной защиты и защиты дипломной работы, а со стороны Управления по учебным вопросам и Управления по надзору университета - усилить контролировать качество всего процесса руководства дипломной работы, а также получать обратную связь по подготовительным курсам и соответствующим звеньям преподавания, что поможет оптимизировать воспитание талантливых студентов.

4. Управление качеством ВКР. Студентам предлагается публиковать статьи, связанные с содержанием дипломной работы, в открытых научных журналах. Если соответствующие результаты опубликованы в журналах или получено подтверждение об их принятии до защиты дипломной работы, то студенты могут непосредственно участвовать в конкурсе «Выдающиеся студенты» и претендовать на получение университетских заслуг. Институт может выдавать соответствующие вознаграждения в зависимости от уровня публикации с финансовой поддержкой расходов на оплату публикации.

Кроме того, оценка эффективности качества дипломной работы по каждой специальности включает в себя следующее:

1. В принципе, руководители дипломных работ должны курировать хотя бы одного студента, чтобы он опубликовал результаты ВКР в научном журнале в течение 2 лет;
2. В течение 3–4 лет по каждой специальности должен быть издан сборник тезисов с основным содержанием дипломных работ студентов;
3. Руководители дипломных работ должны в тече-

ние 2 лет опубликовать не менее одной учебной, научной и исследовательской работы, связанной с руководством ВКР студентов;

4. Каждый руководитель должен подавать заявки на участие в конкурсах на лучшую ВКР, подтверждая эффективность руководства ВКР, в течение 3 лет для повышения ежегодного рейтинга преподавателей - руководителей ВКР.

Если магистры и преподаватели выполняют указанные задачи с высоким качеством, институт может принять решение о поощрении в соответствующем диапазоне, в противном случае институт может снизить баллы по своему усмотрению при подведении итогов за год.

Выпускная квалификационная работа является последним учебным звеном для студентов после четырех лет изучения профессионального курса и различных практических учебных звеньев и представляет собой комплексный способ проверки того, насколько студенты могут систематически осваивать теоретические и прак-

тические знания по специальности, а также применять основные навыки и методы для выполнения профессиональной исследовательской работы [15].

Сформировавшаяся за многие годы модель управления ВКР необходимо было обновить и сформировать набор динамических и инновационных инструментов, которые будут составлять единый современный и обновленный механизм, позволяющий помочь обучающимся подготовить и защитить ВКР без задержек и ошибок.

Благодаря внедрению современной системы управления ВКР была постепенно реализована комплексная информатизация работы по управлению ВКР и повышена эффективность управления работами по каждой специальности. В дальнейшем изучение практики дипломного проектирования инженерного менеджмента будет постепенно распространяться на весь университет, что позволит еще больше обогатить теоретические результаты проекта и сделать реформу управления ВКР в нашем университете более глубокой и эффективной.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Официальный сайт Правительства Китая. [Электронный ресурс]: Временные меры по реализации Положения Китайской Народной Республики об ученых степенях. 2020 г. Китай. URL: [https://www.gov.cn/zhengce/2020-12/25/content\\_5574063.htm](https://www.gov.cn/zhengce/2020-12/25/content_5574063.htm) (дата обращения: 17.09.2023).
2. Официальный сайт Министерства образования Китая. [Электронный ресурс]: Несколько мнений Министерства образования о всестороннем повышении качества высшего образования. 2022 г. Китай. URL: [https://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/201203/t20120316\\_146673.html](https://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/201203/t20120316_146673.html) (дата обращения: 17.09.2023).
3. Официальный сайт Министерства образования Китая. [Электронный ресурс]: Несколько мнений Министерства образования и других ведомств о дальнейшем усилении практического образования в институтах и университетах. 2023 г. Китай. URL: [https://www.moe.gov.cn/srcsite/A12/moe\\_1407/s6870/201201/t20120110\\_142870.html](https://www.moe.gov.cn/srcsite/A12/moe_1407/s6870/201201/t20120110_142870.html) (дата обращения: 17.09.2023).
4. Официальный сайт Министерства образования Китая. [Электронный ресурс]: Циркуляр Министерства образования об утверждении мер по отбору и проверке дипломных работ (проектов) бакалавров (для опытной эксплуатации). 2023 г. Китай. URL: [https://www.moe.gov.cn/srcsite/A11/s7057/202101/t20210107\\_509019.html](https://www.moe.gov.cn/srcsite/A11/s7057/202101/t20210107_509019.html) (дата обращения: 19.09.2023).
5. Официальный сайт Народного Университета Китая. [Электронный ресурс]: Административные меры в отношении дипломных работ (проект) студентов старших курсов в Народном Университете Китая. 2023 г. Китай. URL: <http://jiaowu.ruc.edu.cn/displaynews.php?id=5581>. (дата обращения: 17.09.2023).
6. Алексеева, Т.Н. Некоторые аспекты подготовки инженеров / Т.Н. Алексеева, Г.Ф. Жаркая, Д.А. Цыремпилов // Актуальные вопросы строительного материаловедения: МАТЕРИАЛЫ ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ, Улан-Удэ, 21–24 июля 2021 года. – Улан-Удэ: Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, 2021. – С. 219–222. – DOI 10.18101/978-5-9793-1632-1-219-222. – EDN CZDUDJ.
7. Ван, С. Проект «один пояс - один путь» во внешней политике Китая как инструмент взаимовыгодного сотрудничества / С. Ван // Вопросы политологии. – 2023. – Т. 13, № 1(89). – С. 303–311. – DOI 10.35775/PSI.2023.89.1.031. – EDN WGFKFA.
8. Ву Чжичжэнь. Мировое значение ценностей всего человечества // Международные исследования. 2022. № 5 // 吴志成. Это лучший выбор для детей. // 国际问题研究. 2022. № 5.
9. Дан Тинцзунь. Характеристика и последствия управления дипломных работ студентов в современных китайских университетах. // Высшее образование в Чунцине. // Вестник Чунцинского гуманитарного института. - 2015. -Т1(01). -С.89-93.
10. Лю Айшэн, Ван Вэнли. Отношение студентов к дипломной работе - опрос студентов четвертого курса в одном из ключевых университетов провинции Чжэцзян. // Исследование высшего образования. // Вестник Гуандунского образования. – 2019. №8. – С.78-83.
11. Теория и политика китайско-российского экономического и культурного обмена в контексте инициативы «Один пояс и один путь» / С. Ван, Ю. Вэнь, Г.Ф. Жаркая [и др.]. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Русайнс», 2022. – 240 с. – ISBN 978-5-466-02594-1. – EDN EEQHFК.
12. Хэлинь ЧжиВэй. Выбор пунктов контроля качества дипломной диссертации по управлению и контролю. // Педагогические исследования. // Издательство Яньшаньского университета. – 2017. - №2. - С. 147–150.
13. Чэнь Сисянь, Дун Шухоао. Анализ факторов, влияющих на качество написания дипломной работы выпускников. // Преподавание в университетах Китая. - 2022. - Т1 (03). - С. 77–84.

14. Чжао Хунвэй, Цинь Чанмин. Исследование и практика диверсифицированного управления в форме дипломной работы. // Экспериментальные технологии и управление. // Издательство Университета Циньхуа. -2018. -№35(04). –С.171-172+207. DOI: 10.16791/j.cnki.sjg.2018.04.042
15. Методические указания «Правила выполнения и защиты ВКР (дипломной работы, дипломного проекта)». Изд-во Шэньяньский архитектурный университет. – 2019.

---

© Юй Сяоси (yxs@sjzu.edu.cn), Лю Нин (ln@sjzu.edu.cn),  
Жаркая Галина Федоровна (galina5122@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Шэньянь Китай

## НОВЕЛЛИСТИЧЕСКИЕ СКАЗКИ В ФОЛЬКЛОРЕ ДАРГИНЦЕВ: ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ

**Алиева Фатима Абдуловна**

Ведущий научный сотрудник, Институт языка,  
литературы и искусства им. Г. Цадасы,  
Дагестанский НЦ РАН. г. Махачкала,  
Gammakueva14@mail.ru

### SHORT - STORY FAIRY TALES IN THE FOLKLORE OF THE DARGINS: GENRE ORIGINALITY

**F. Alieva**

*Summary:* A short-story fairy tale is a little-explored genre variety of the fairy-tale epic of the peoples of Dagestan, including the Dargins. Meanwhile, as folklore material shows, this type of fairy tales is of great interest, since it occupies an intermediate position between fairy tales proper and everyday ones. Short-story fairy tales are characterized by their own characteristics: in them, quite real life situations receive an extraordinary plot realization. Fiction in them is devoid of elements of magic, it is close to entertaining, which is reflected both in the theme of fairy tales and in its plot. The purpose of this article is to consider the genre features of Dargin short stories, as well as adventurous short stories and their plot-compositional and stylistic features.

*Keywords:* Dargin folkore, short-story fairy tale, heroes, motives, actions, plot moves, composition.

*Аннотация:* Новеллистическая сказка – малоисследованная жанровая разновидность сказочного эпоса народов Дагестана, в том числе и даргинцев. Между тем, как показывает фольклорный материал, этот тип сказок представляет большой интерес, так как занимает промежуточное положение между собственно волшебными сказками и бытовыми.

Новеллистические сказки характеризуются своими особенностями: в них вполне реальные жизненные ситуации получают необычайную сюжетную реализацию. Фантастика в них лишена элементов волшебства, она приближена к занимательности, что нашло отражение как в тематике сказок, так и в ее сюжетике. Цель данной статьи – рассмотреть жанровые особенности даргинских новеллистических, а также и авантюрно-новеллистических сказок, их сюжетно-композиционные и стилистические особенности.

*Ключевые слова:* даргинский фольклор, новеллистическая сказка, герои, мотивы, действия, сюжетные ходы, композиция.

Новеллистические сказки относятся к одной из малоисследованных областей сказочного эпоса народов Дагестана, в том числе и даргинцев. Вместе с тем по своей жанровой характеристике – сюжетно-тематическим, композиционно-стилевым особенностям – новеллистические сказки представляют собой очень интересную и своеобразную жанровую разновидность сказочного эпоса. Можно сказать, что данная разновидность сказки занимает промежуточное положение между волшебными и бытовыми сказками, так как в ее структуре элементы волшебных сказок переплетены с признаками бытовых.

В научной литературе в определении новеллистической сказки наблюдаются некоторые расхождения. Так, в учебном пособии под редакцией А.М. Новиковой и А.В. Кокарева. А автором раздела «Сказки» Кайевым выделен специальный параграф «Авантюрно-новеллистические сказки», в котором дан обзор их жанровой характеристики. В нем также дается определение новеллистической сказки, где автор пишет: «Авантюрно-новеллистические – это сказки о необычайных, но не волшебных приключениях и событиях в личной или семейной жизни героя. При всех удивительных запутанных положениях и ситуациях, описанных в них, герой выходит победителем не с помощью волшебства, а благодаря собственной изворотливости, ловкости, хитрости и уму» [1. С. 191].

Известный исследователь русского фольклора В.П. Аникин также относит новеллистические сказки к разряду бытовых сказок, но сатирических. Он считает, что в бытовых сказках «воспроизводятся картины обыденной жизни. Бытовизм действительно отличает эти сказки от волшебных, а их отличие от сказок о животных выражается в том, что в бытовых сказках по-другому изображаются обыденные явления. Рассказчики бытовых сказок не прибегают к иносказаниям, свойственным другим видам сказок. Есть и другое – пишет он, – более точное название бытовых сказок – «новеллистическая сказка» [2, с. 167].

По мнению В.П. Аникина, само название «новеллистическая» сказка указывает на близость бытовых сказок к новелле, литературному жанру, но вместе с тем, как он считает, «фольклорная новеллистическая сказка не возникла из литературной новеллы, а сама создала литературную новеллу, так как исторически ей предшествовала» [2, с. 167].

М.А. Вавилова в разделе «Сказки», характеризуя состав сказочного эпоса, отмечает, что новеллистические сказки причисляются к бытовым как одна из ее жанровых разновидностей. Она пишет, что «наряду с другими видами сказок: 1) сказки о животных (животный эпос); 2) сказки волшебные; 3) сказки бытовые; – в состав бытовых сказок входят сказки авантюрные, новеллисти-

ческие (авантюрно-новеллистические), социально-бытовые (сатирические), семейно-бытовые (комические)» [3, с. 151].

Автор также говорит о переходе в разряд сказок некоторых других жанров как «о явлении более позднего времени» [3, с. 151].

В дагестанской фольклористике нет специальных исследований, посвященных новеллистическим, или же авантюрно-новеллистическим сказкам, и их выделению из общего состава бытовых.

Вместе с тем подобное выделение новеллистических сказок как одной из жанровых разновидностей, в частности, бытовых сказок, в фольклоре даргинцев, следует считать вполне правомерным, так как это подтверждается и фольклорным материалом (самими текстами), в котором прослеживается ряд признаков, характеризующих их как новеллистические сказки, либо сказки авантюрно-новеллистические.

Цель данной статьи – рассмотреть сюжетно-тематические, композиционные, стилистические и другие жанровые особенности бытовых новеллистических, а также и авантюрно-новеллистических сказок в даргинском фольклоре.

Обратимся к анализу ряда новеллистических сказок, в которых прослеживается отход от типично сказочных канонов, либо их переосмысление, вследствие чего сюжет нередко приобретает форму, отличную от традиционного типа сказочного повествования.

Одним из образцов новеллистической сказки, в которой прослеживается сочетание реалистических элементов с чисто сказочными, фантастическими, является сказка «Волшебная монета» [4, с. 145].

Основной сюжетный мотив в ней связан с несправедливым разделом имущества: отец трех сыновей, чувствуя приближение старости, поделил свое имущество, но его большую часть отдал старшим сыновьям, а младшему ничего не досталось. Однако, получив отцовское наследство, старшие сыновья стали вести себя с отцом очень плохо. Они стали ему грубить, попрекать куском хлеба, и отец, не выдержав таких унижений, был вынужден уйти жить к младшему сыну, который увидев плохое отношение старших братьев к отцу, сам предложил забрать его к себе. Он привел его в свой дом, помыл его, побрил бороду, голову, дал ему чистую одежду. Отец очень раскаивался в том, что обделил младшего сына. Перед своей смертью он сказал младшему сыну, что все время молится, чтобы Аллах вознаградил его за его доброту к своему отцу.

Сын выполнил все обязательства обряда захороне-

ния отца и справил по нем поминки. Вся эта часть повествования сюжета изложена вполне реалистично. В самом тексте присутствуют такие подробности, детали, которые свидетельствуют о правдоподобном описании ситуации, возможной в реальной действительности. В частности, в нем передаются душевные переживания младшего сына, увидевшего грубое отношение старших братьев к отцу, а также и состояние самого отца, который подвергся жестокому отношению к нему старших сыновей, стал возмущаться и высказал им все. В таких описаниях элементы индивидуализации образов налицо.

Особую роль при этом играют и средства речевой характеристики персонажей, их экспрессивность, напряженность, динамичность. Из этих описаний видно, что персонажи произведения обладают ярко выраженными жизненными чертами, которые вполне правдивы.

Однако же сюжет далее развивается в несколько ином русле, отличном от вышеотмеченного. В него вpletаются и фантастические мотивы. Одним из них служит сон об отце, который приснился младшему сыну.

Сон повторяется трижды, и только после третьего раза он принес ему удачу. Во сне отец указывает младшему сыну место, где находится золотая монета, которая оказалась волшебной: сын купил на эти деньги большую рыбу, битком набитую золотом и драгоценными камнями, и их было так много, что вскоре вся комната заполнилась ими.

Так младший брат разбогател, но это богатство не опьянило его, не «превратило его в собаку» (как сказано в даргинской народной поговорке: «Богатство иногда может превратить человека в собаку»).

В финале говорится, что он зажил счастливо, приобрел хорошую жену, детей, заслужил почет и уважение всех сельчан.

Рассмотрим аналогичную новеллистическую сказку «О том, как бедный парень трижды женился» [5, с. 112], сюжет которой так же иллюстрирует отход от сказочных канонов, либо их переосмысление, вследствие чего он приобретает форму, отличную от традиционного типа сказочного повествования.

Сказка также построена на переплетении фантастических элементов с реалистическими. Главный герой ее – бедный парень, который был настолько беден, что даже жениться не мог. По совету соседа он женился на такой же бедной девушке, как и он сам, и его жизнь стала постепенно налаживаться.

Тогда он подумал: «Почему же я не могу еще раз жениться, ведь жизнь моя уже налаживается!». И он женился во второй раз. Так, размышляя, он женился и в третий

раз. Однако на этот раз ему попалась очень злая жена с плохим языком, и он не знал, куда от нее деться.

В приведенной части сюжета описывается вполне реалистическая жизнь простого бедного парня, который, трижды женившись, наладил свою жизнь. Однако, не зная, как справиться со злой и сварливой женой, он задумал от нее избавиться. Повествование получает дальнейшее развитие: в сюжет вплетается вводный эпизод с яблоками, которые он принес из леса и отдал поесть своим женам.

Третья жена проявила недовольство, что их мало, и они не вкусные. Тогда он отправился с ней в лес, чтобы она там наелась ими досыта, затем привел ее к колодцу напиться воды. Когда она наклонилась, чтобы попить воду, он столкнул ее туда, и сам ушел.

Дальнейшее изложение сюжета движется в фантастическом плане: в том колодце находился аждаха-людоед (фантастический персонаж даргинских волшебных сказок, подобный дракону), который проживал в нем «семьдесят лет, и за это время у него выросло всего семь седых волос» [5, с. 114].

Через некоторое время, вспомнив о своей жене, ее муж отправился к тому колодцу, чтобы проведать ее и отнести ей еду. Он спустил в колодец ведро с едой, но от тяжести никак не мог его поднять наверх.

К своему удивлению, подняв ведро, он увидел в нем аждаху. Парень хотел опять забросить ведро в колодец, но тут аждаха взмолился и стал просить не бросать его в колодец к этой женщине, от которой он весь поседел.

Парень выполнил его просьбу, и аждаха ему говорит: «Ты мне помог, проси у меня, что хочешь, я все выполню, все сделаю для тебя». Тогда парень его попросил: Сделай так, чтобы я до конца своих дней жил в достатке» [5, с. 115].

Так они договорились с аждахой, что тот займет родник, не пустит никого за водой, а парень в это время пойдет к людям и скажет им, что родник занял аждаха, который никого не подпускает к воде, и если они ему дадут побольше денег, он прогонит его.

Оставшись без воды, измученные жаждой, люди согласились, они собрали деньги и отдали ему. Аждаха покинул родник со словами, что он больше не хочет видеть этого парня.

После этого еще дважды аждаха по просьбе парня соглашался помочь людям из соседних селений освободить их родник от другого аждахи, но в третий раз он уже отказался, пригрозив парню что если он еще раз к нему обратится, то он убьет его.

Сказка завершается юмористическим эпизодом: в нем парень идет на хитрость, чтобы одурачить аждаху; разыгрывается комическая сценка, в которой он, раздевшись, будто взволнованный и весь запыхавшийся, побежал к аждахе с новостью о том, что та женщина опять вышла из колодца, и он убегает от нее. Аждаха, который столько всего натерпелся от этой злой женщины, находясь в колодце, конечно же, перепугался и стал думать, что же делать. Тогда парень ему говорит: «Иди за мной!» Он опять привел его к колодцу и говорит ему: «Прыгай скорее, а я удержу ее, чтобы она сюда не пришла!»

Аждаха прыгнул в колодец и утонул в нем. А парень, довольный, вернулся домой и еще долго жил счастливо и безбедно со своими женами.

Как видим из сюжета, фантастические элементы здесь заметно ослаблены; парень очень легко и быстро одолевает аждаху, который фактически и не представляет большой опасности.

Образ аждахи в сказке скорее выглядит смешным и нелепым, нежели грозным и сильным. Он сам боится людей, а больше всего той женщины, третьей жены парня, от которой он в колодце весь поседел.

Прав исследователь русских новеллистических сказок А.А. Кайев, который писал: «Творческая фантазия, выдумка в сказках этого типа носит принципиальный характер, чем в сказках волшебных: это не столько фантастическое, сколько просто удивительное, исключительное, невероятное. Правда, встречается в этих сказках и волшебный вымысел, но он занимает здесь явно второстепенное место» [1, с. 19].

Авантюрно-новеллистические сказки в даргинском фольклоре также представляют собой своеобразные повествования, сюжеты которых выстраиваются из цепи необычайных происшествий, приключений, либо каких-то других действий, не носящих волшебный характер, но вместе с тем очень запутанных, замысловатых, нередко и забавных. Большую роль в сюжете приведенной сказки играет диалог, функция которого здесь особенно велика: с помощью диалога раскрываются черты характера каждого из сказочных героев.

К одним из интересных текстов относится сюжет новеллистической сказки «Бедный парень Хасан и Куся» [5, с. 95]. Главные действующие лица в ней, как и в предыдущих сказках – бедные люди – мать и сын Хасан, которые жили своим трудом: сын рубил в лесу дрова, мать их продавала на базаре, этим и жили.

Как-то Хасан услышал от соседа, что у хана есть красивая дочь, которую невозможно увидеть, так как он сажает ее у окна высокого дворца и разрешает смотреть

на нее только тому, кто заплатит за это золотую монету – мотив, очень распространенный в волшебных сказках многих народов Дагестана, в том числе и даргинцев.

Сын бедной женщины Хасан тоже захотел посмотреть на нее и стал копить деньги. Накопив нужную сумму, он отправился к дворцу хана.

По пути ему встретился Куса – лентяй и балагур. С этого момента в сказке все действия, которые происходят с её героями, представляются необычайными и удивительными, что особенно проявляется в самом поведении и поступках героев. Так, например, Куса, узнав о том, что Хасан намерен пойти посмотреть на ханскую дочь, предлагает свою помощь, обещая ему, что если он будет его во всем слушаться, то не только сможет увидеть ее, но даже и побыть с ней рядом» [5, с. 95].

И далее в сюжет сказки вводится череда невероятных поступков Кусы. Купив на базаре жирного барана, они с Хасаном отправились к ханскому дворцу и принялись его резать, но делали все наоборот: вместо того, чтобы держать барана за ноги, стали держать ее за голову и резать ноги. Баран стал брыкаться, вырываться из рук, и дочь хана, увидев все это в окно, стала громко смеяться, удивляясь их неумелым действиям. Она отправила к ним служанку, чтобы та им объяснила, как это делается.

Дальнейшие действия Кусы и Хасана становятся не только удивительными, но и комичными: когда служанка, показав, как надо резать барана, ушла, они взялись разжигать костер, чтобы пожарить мясо, но как они это делали!

«Опять же стали делать все наоборот: поставили кастрюлю вверх дном и сверху положили мясо. И опять, увидев это все в окно, ханская дочь стала смеяться, и снова она отправила свою служанку, чтобы та показала им, как надо жарить мясо» [5, с. 96].

Подобные смешные действия Кусы и Хасана продолжались и далее.

Известный фольклорист А.И. Никифоров специфику жанра сказки: «Сказки – это устные рассказы, бытующие в народе с целью развлечения, имеющие содержание необычные в бытовом смысле события (фантастические, чудесные или житейские) и отличающиеся специальными композиционно-стилистическим построением [6, с. 7].

В это определение входит и понятие о новеллистической сказке, характеризующейся своими особенностями: композицией, сюжетным построением, а также и стилистическим своеобразием. Необычайность, занимательность новеллистической сказки, порою доводящая повествование до нелепости – характерная особенность многих сказок этого ряда. Чаще всего эти черты просле-

живаются в сюжетосложении сказок, в обилии вводимых в них диалогов героев и их речевых характеристиках.

При всей запутанности, замысловатости и ловкости интригующих действий, в подобных сказках налицо реалистические черты, детали, приемы и средства индивидуализации героев, разнообразные сюжетные ходы с вводными эпизодами, нередко и лирическими отступлениями от лица самого рассказчика. Все это – элементы бытовизации и психологизации сказочных сюжетов, в которых проявляется тенденция к отступлению от способов сказочного повествования, типичных для традиционных волшебных сказок.

Среди новеллистических сказок, основанных на запутанной интриге, замысловатости сюжетных действий и поступков ее героев, определенно различаются сказки об оклеветанной девушке, о предсказании судьбы, о поисках счастья, о достойной жене, сумевшей так умело вести хозяйство, чтобы создать в доме достаток и благополучие и т.д. (сказки: «Суждено было», «О том, как гадалка судьбу предсказала», «Неродная дочь», «Брат и сестра» и мн. др.)

Так, образцом новеллистической сказки, сюжет которой состоит из интригующих действий героев, может служить сказка «Как Гаджи обманул жадного Асилбега» [7].

Эта сказка, как и многие другие, повествует о бедном человеке по имени Уцай, который, собирая хворост в лесу, с большим трудом приносил на спине тяжелые ноши, продавая их. Какую-то сумму он откладывал, чтобы купить себе осла, и этим облегчить свою тяжелую участь.

Когда набралась нужная сумма, он задумался: «А может я еще соберу немного денег и вместо осла куплю коня».

Так, мечтая о покупке коня, он решил отдать с трудом отложенные деньги на хранение Асилбегу, как человеку, (как он думал о нем) не лживому, который боится греха и Аллаха, и честно вернет отданные ему на хранение деньги. Как видим, в сказке передается реальная жизненная ситуация, вполне возможная и допустимая в сельской местности.

У Уцай был друг Гаджи. Узнав о том, что он отдал деньги на хранение жадному и ненасытному Асилбегу, Гаджи пришел к Уцаю с возмущением и в гневной форме высказал ему все. Он предложил Уцаю разыграть Асилбега, чтобы он вернул отданные ему на хранение деньги.

Далее, в сказке повествуется о том, как Уцай пришел к Асилбегу со словами, что он решил купить не коня, а осла, и тех денег, которые он отдал Асилбегу, ему на покупку осла хватит. И тут Асилбег, как и предупреждал Гаджи Уцай, схватил палку и набросился на него со словами: «О каких деньгах ты говоришь! Ты с ума сошел? Я

не брал у тебя никаких денег!

Увидев, что Асилбег не соглашается вернуть деньги Уцяя, Гаджи придумал такую интригу: он сам пойдет к Асилбегу с хитрым предложением: якобы, он нашел в лесу кувшин, полный золота.

Когда он будет говорить с Асилбегом, он поднимет руку и этим даст ему знак подойти к нему. Рассказывая Асилбегу насколько кувшин большой, он высоко поднял руку, и дал знак Уцяю, что он опять может прийти к Асилбегу за своими деньгами.

Вся эта разыгранная им сцена, в которой Гаджи, приняв сторону Уцяя, смог одурачить Асилбега, насыщена диалогом, в котором передаются душевное состояние обеих сторон, как Гаджи и Уцяя, так и жадного Асилбега. Услышав о кувшине, полном золота, и предвкушая удачу в очередной сделке, Асилбег тут же вернул деньги Уцяю, и тот довольный, ушел.

В финальном эпизоде показано, как Гаджи, ловко перехитрив Асилбега, рассказывает ему свой «непонятный» сон про тот самый кувшин. Для наглядности приведем его полностью: «...А ну-ка, Асилбег, послушай и постарайся угадать то, что я скажу. Среди золота в том кувшине я нашел кольцо. Когда я надел его на палец, оно расширилось. Тогда я надел его на шею, это кольцо вдруг стало сжиматься. Я хотел снять его с шеи, но стараниями моих обеих рук это никак не удавалось. Дышать становилось все труднее и труднее. Я подумал, что сейчас задохнусь, а когда проснулся, петухи уже прокукарекали. Скажи-ка, Асилбег, что означал мой сон, успокой мое тревожное сердце!» [7]

Из этого рассказа становится ясно, что Гаджи наспех выдумал некую нелепицу, чтобы заморочить Асилбегу голову, заинтриговать его. И это ему удалось, так как Асилбег, обескураженный, забыв о кувшине, быстро

ушел от него.

Особенность этой новеллистической сказки состоит в том, что в ней полностью отсутствуют какие-либо волшебные и чудесные элементы и мотивы, а весь ее сюжет построен на ловкости и хитрости героя, сумевшего одурачить жадного Асилбега. Особая роль при этом отведена диалогической форме всего повествования, в котором персонажи сказки, приводится мотивировка их поступков, проявляется тенденция к их индивидуализации.

Таким образом, рассматривая ряд текстов новеллистических сказок в фольклоре даргинцев, можно прийти к определенным выводам, касающимся их жанровых, сюжетно-композиционных и стилевых особенностей.

Сказки данного типа имеют реалистическую направленность, о чем свидетельствуют в них зачины, их содержание и сама повествовательная форма изложения. При этом в них прослеживается ослабление фантастики, волшебства, чудесных явлений, их место нередко занимают элементы занимательности, необычности и авантюристичности.

Прав С.Г. Лазутин, который писал о том, что «во всех видах сказок мы находим своеобразное сочетание реального и нереального, обычного и необычного жизненно правдоподобного, вполне вероятного и совершенно неправдоподобного, невероятного. Именно как результат столкновения двух миров (реального и нереального, двух типов сюжетных ситуаций (вероятных и невероятных), и возникает то, что делает повествование сказкой [8, с. 28]

На основании всего сказанного можно заключить, что новеллистические сказки в фольклоре даргинцев характеризуются ярко выраженной жанровой спецификой и рядом других особенностей. Вместе с тем исследование этой разновидности сказок только начинается, и впереди еще нас ждут дальнейшие разыскания в этой области.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кайев А.А. Авантюрно-новеллистические сказки. С. 155–205. В кн.: Русское народное поэтическое творчество / Под редакцией проф. А.М. Новиковой и проф. А.В. Кокарева. – Изд-во «Высшая школа». Москва, 1969.
2. Аникин В.П. Русская народная сказка. М.: «Просвещение», 1977.
3. Вавилова М.А. Сказки. Состав сказочного эпоса. С. 149–151. В кн.: Русское народное поэтическое творчество. Учеб. пособ. для ред. ин-тов / М.А. Вавилова, В.А. Василенко, Б.А. Рыбаков и др. – Под ред. А.М. Новиковой – 2-е изд. – М.: «Высшая школа». 1978.
4. Даргинские народные сказки / Перевод, предисл., примеч. М.-З. Османова. М. Изд-во «Вост. лит-ра», 1963. С. 145.
5. Даргинские народные сказки. Новые варианты известных сюжетов. «Деловой мир» – Махачкала.
6. Никифоров А.И. Сказка, ее бытование и носители. – Вступ. ст. к сб. Капица О. И. Русские народные сказки. М.-К., 1930.
7. Записано нами в 1992 г. от Абакарова А.И. в сел. Урари Дахадаевского района. Перевод наш.
8. Лазутин С.Г. Сюжет и композиция. С. 11–28. Поэтика русского фольклора: учеб. пособие для филол. фак. ун-тов. – М.: Высшая школа, 1981.

© Алиева Фатима Абдуловна (Gammakueva14@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# МОТИВ ПРЕДАТЕЛЬСТВА И ЖЕРТВЕННОСТИ ИУДЫ В ПОВЕСТИ ЛЕОНИДА АНДРЕЕВА «ИУДА ИСКАРИОТ» (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ)

**Бурцева Елена Анатольевна**

Кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО  
«Уфимский университет науки и технологий»  
(Бирский филиал)  
elena-burceva@mail.ru

## THE MOTIVE OF BETRAYAL AND SACRIFICE OF JUDAS IN THE STORY OF LEONID ANDREEV "JUDAS ISCARIOT" (TO THE PROBLEM STATEMENT)

**E. Burtseva**

*Summary:* This article discusses the formulation of a question related to a new reading of Leonid Andreev's story "Judas Iscariot", which in the research literature is traditionally interpreted as an expression of the author's subjective vision of the Gospel plot. His subjective interpretation is associated with the modernism inherent in the literature of the early XX century, to which the author of the story belonged. The article attempts to analyze the plot and ideological moves of the story through the prism of a deep analysis of L. St. Andrew's Gospel text, which could allow the writer not so much to interpret it in an original way, creating an author's text array, as to artistically expand and deepen the Gospel concept, without departing from the canonical interpretation, thereby clarifying the role of Judas in the events set forth in the Gospel plot. The article highlights the plot-ideological parallels and outlines ways to study them based on the system of motives of the actions of the heroes. As a result, an attempt is made to propose a new concept of interpretation of the story of L. Andreev's "Judas Iscariot" from the point of view of following the plan of the Evangelists and its artistic embodiment.

*Keywords:* gospel plot, motive, story, literary hero, literary portrait, text.

*Аннотация:* В данной статье рассматривается постановка вопроса, связанного с новым прочтением повести Леонида Андреева «Иуда Искариот», которая в исследовательской литературе традиционно трактуется как выражение авторского, субъективного видения евангельского сюжета. Его субъективную интерпретацию связывает с модернизмом, присущим литературе эпохи начала XX века, к которой принадлежал автор повести. В статье делается попытка проанализировать сюжетные и идейные ходы повести через призму глубокого анализа Л. Андреевым евангельского текста, что могло позволить писателю не оригинально интерпретировать его, создав авторский текстовый массив, а художественно расширить и углубить именно евангельскую концепцию, не уходя от канонической интерпретации, тем самым уточнив роль Иуды в событиях, изложенных в евангельском сюжете. В статье выделены сюжетно-идейные параллели и намечены пути их изучения на основе системы мотивов поступков героев. В итоге делается попытка предложить новую концепцию интерпретации повести Л. Андреева «Иуда Искариот» с точки зрения следования замысла евангелистов и его художественного воплощения.

*Ключевые слова:* евангельский сюжет, мотив, повесть, литературный герой, литературный портрет, текст.

В исследовательской литературе по творчеству Леонида Андреева его повесть «Иуда Искариот» традиционно трактуется как авторская интерпретация евангельского сюжета в русле философско-религиозных исканий писателя. Литературные критики сосредоточились на анализе авторской интерпретации евангельского сюжета, связанного с темой предательства, волновавшей писателя в связи с его интересом к выражению метафизического и трансцендентального в литературе [1]. Но, на наш взгляд, пришло время рассмотреть повесть Л. Андреева не с точки зрения авторского видения «вечного сюжета», а с точки зрения художественной доработки евангельского текста, его авторского «доосмысления», «дорассказывания», полностью согласующегося с евангельским канонам.

Замысел написания повести «Иуда Искариот» окончательно сформировался у Л. Андреева в 1906 года. Писатель изучал все, что было связано с жизнью учени-

ков Иисуса, но наиболее сильно он был заинтересован жизнью одного из них – Иуды Искариота. Изучая евангельский сюжет и его трактовки, Л. Андреев выделил для себя проблему «психологии предательства» и мотивы, толкающие к нему. Поэтому главным героем своего будущего произведения он видел не Иисуса, как жертву предательства одного из учеников, а Иуду, который не только предал своего Учителя, но и стал символом предательства [2]. Интерес писателя к этой проблеме вполне объясним, если учесть, что Л. Андреев как личность и как художник формировался в эпоху повального увлечения аналитической психологией. Ф. Ницше, умерший в 1900 году, оставил после себя ряд работ, которые оказали решающее влияние на развитие философской мысли начала XX века. Нельзя не учесть и общую социально-политическую действительность в России того времени, когда перед обществом встали вызовы, о которых ранее невозможно было даже и предполагать. Весь конец XIX века Россию сотрясали череда громких

покушений, убийств, судебных процессов и приговоров. Россия пережила в начале века первую русскую революцию 1905 года, историческое событие, которое еще только осмыслялось современниками. Все это заставляло воспринимать по-новому, казалось бы, незыблемые бытийные и библейские истины. Библейские сюжеты перед современниками Л. Андреева представляли в новом свете, подчас не как тысячелетней давности миф, а как живое напоминание о выборе сегодняшнего дня. Писатель помимо евангельского текста внимательно изучал произведения мировой художественной литературы, в которых затрагивалась интересующая его тема. Среди них, конечно же, «Божественная комедия» Данте, в которой Иуда был помещен рядом с Люцифером в ту часть Ада, в которой Люцифер и Иуда оказались «собратями» по предательству: один предал Бога, другой – его Сына. Темы верности и предательства были широко осмыслены греческой философской мыслью и древнегреческой литературой: так в «Одиссее» Гомер воспеваешь верность Пенелопы; в пьесе Еврипида «Медея» и сама Медея, и Ясон за свое предательство жестоко наказываются безжалостным роком. Л. Андреев, получивший классическое образование, хорошо эти и многие другие сюжеты мировой литературы знал. Сильное впечатление на него произвел роман французского философа Эрнеста Ренана «Жизнь Иисуса», который был переведен на русский язык и опубликован в 1902 году. Л. Андреев, в то время уже достаточно серьезно увлекающийся изучением жизни Святых, конечно же, заинтересовался интерпретацией роли Иисуса в жизни Иудеи, которую давал Ренан в своем романе [3]. Это, вполне возможно, натолкнуло его на мысль о том, что библейские мифы, которые трактовать имела право только Церковь, нуждаются и вне канонического, философского и даже художественного переосмысления. Тем более, что сами библейские тексты содержавшие откровенно неоднозначный материал, давали повод для нетрадиционных толкований и нетрадиционных трактовок.

Воплощать свой замысел в жизнь Л. Андреев начинает чуть позже – после переезда в 1906 году на Кипр, где повесть и была написана в рекордно короткий срок – всего за две недели. Одним из первых читателей повести стал Максим Горький, который по воспоминаниям К. Чуковского, считал Л. Андреева своим единственным другом [4]. Первая редакция повести М. Горькому не понравилась, он был уверен, что читателю сюжет повести будет малопонятен, кроме этого, М. Горький указал Л. Андрееву на ряд фактических и исторических ошибок в тексте, которые по мнению М. Горького, сильно снижали художественную ценность произведения. Также М. Горький предвидел, что публикация повести может вызвать разногласия по поводу ее трактовки как среди литературных критиков, так и среди читателей и даже поклонников таланта Л. Андреева. М. Горький посоветовал изменить название повести. Первоначально она на-

зывалась «Иуда Искариот и другие». Убрав «другие» ставился акцент на одном центральном герое, что делало идейный замысел произведения более неординарным и более ясным, тем более что изначально Л. Андреев стремился сосредоточить свое внимание не на жертве предательства, Иисусе, а на самом предателе, Иуде. Окончательный текст повести позволяет утверждать, что писатель серьезно отнесся к замечаниям М. Горького, и, прежде чем приступить ко второй редакции, тщательно проштудировал евангельские тексты, чтобы исправить все указанные ему ошибки. В феврале 1907 года повесть была опубликована в альманахе «Сборник товарищества «Знание» за 1907 год» (книга 16) [5].

Как и предполагалось, после выхода повесть вызвала шквал противоречивых оценок. О ней писали и о как гениальном произведении, и как о произведении, которое извратило евангельский текст. В андреевском тексте взгляд на библейские события был дан с неканонического ракурса – события показывались глазами Иуды. Поток противоречивых оценок и споров свидетельствовал прежде всего о колоссальном интересе современников как к личности самого писателя, так и к плодам его творчества. А также – к поднятой Л. Андреевым теме. Не случайно сразу же после своего выхода повесть была несколько раз переиздана и переведена на многие европейские языки. Среди тех, кто ругал повесть Л. Андреева были Лев Толстой, Василий Розанов, многие другие. Но высоко повесть оценили Максим Горький, Александр Блок, один из самых заметных литературных критиков того времени – Корней Чуковский. И все же, квинтэссенцией отрицательного отношения к позиции Л. Андреева, выраженной им в повести «Иуда Искариот», можно считать статью Ю. Анхенвальда, посвященную творчеству Л. Андрееву, в которой автор характеризует писателя не более чем «искусного рисовальщика», отказывая ему в художественном мастерстве выражения философских глубин авторского постижения вечных вопросов [6].

Но среди лавины откликов почти никто не обратил внимание на то, что Л. Андреев не просто выразил в повести свой субъективный взгляд на всем хорошо известный евангельский сюжет о предательстве Иуды своего Учителя. Литературная критика не обратила внимание на то, что Л. Андреев создал художественную версию евангельского события, наделив его героев поступками и мыслями, которые, вполне возможно, просто остались «за кадром» канонического текста, так как Святое Писание решало проблему фиксации событий, без их художественного воплощения, то есть без использования в описании этих событий всего арсенала средств художественной выразительности, какими пользуются не историки и хроникеры, а писатели. Традиционно именно образ евангельского Иуды обращал на себя пристальное внимание, превратившись в некий символ предательства. Переходя из текста в текст на протяжении тысячеле-

тий этот образ почти не подвергался переосмыслению. Попадая в иные контексты, вне зависимости от эпохи, времени и направления в культуре, образ Иуды почти не привносил новые смыслы, оставаясь вечным образом предателя и предательства как такового. Образ Иуды, таким образом, всегда трактовался на фоне существующей религиозной традиции. Его почти не затрагивали иные ассоциации и интерпретации, потому что первооснова – библейский миф, трактовала его так и никак иначе. Например, в одном из наиболее авторитетных справочных изданий эпохи Л. Андреева Энциклопедическом словаре Брокгауза и Ефрона – об Иуде пишется следующее: «Иуда Искариот – один из 12 апостолов, предавший своего Учителя. Свое прозвище он получил от г. Кериофа, из которого был родом (Иш-Кериоф – человек из Кериофа); впрочем, мнения в этом отношении расходятся. Во всяком случае, он был единственным иудеем среди апостолов, которые все были галилеяне. В обществе апостолов он заведовал их кассой, из которой скоро начал похищать деньги, и затем, обманувшись в надежде, что Иисус Христос явится основателем великого земного царства, в котором все иудеи будут князьями и утопать в роскоши и богатстве, он продал своего Учителя за 30 серебряников (или сиклей: 3080 к. = 24 р. зол.), но от угрызений совести повесился. Немало было попыток разгадать его переход от апостольства к предательству...» [7].

Но внимательное прочтение евангельского текста позволяет несколько по-другому взглянуть на проблему предательства, связанную с образом Иуды. В процессе тщательного изучения Священного Писания Л. Андреев не мог не обратить внимание на некоторые фрагменты текста, которые выдают явную неоднозначность как главного, с точки зрения предательства, героя, так и всей ситуации, сложившейся вокруг этого предательства. Евангелие сообщает, что Иуда заведовал казной, следил за расходами, хранил пожертвования. Видимо, упоминание об этом должно было подчеркнуть, что он изначально был довольно «сребролюбив», что и стало, по библейскому канону, причиной того, что Иуда поддался «дьявольскому» искушению. Показательны в этом плане описания сцены с драгоценным мира, которое «возлила» на голову (помазала ноги в евангелии от Иоанна) Иисуса женщина. Некоторые евангелисты (Марка и Матфей) описывают примерно одно и то же: «Когда же Иисус был в Вифании, в доме Симона прокаженного, подошла к Нему женщина с алебастровым сосудом мира драгоценного и стала возливать Ему на голову в то время, как Он возлежал. **Увидев, ученики вознегодовали и говорили: к чему эта расточительность? Ведь можно было бы это продать за большую цену и дать нищим** (выделено мною Е.Б.), Но Иисус, узнав, сказал им: что смущаете женщину? Доброе дело сделала она для Меня; ибо нищих вы всегда имеете с собою, Меня же не всегда имеете; возлив это миро на тело Мое, она сделала это для Моего погребения. Истинно говорю вам: где

ни будет проповедано это Евангелие, во всем мире, будут говорить и о том, что сделала она, в воспоминание о ней» (евангелие от Матфея 26: 6-13). Но в евангелии от Иоанна «вознегодовавших учеников» автор персонализирует: это теперь не просто ученики, это один конкретный ученик – Иуда: «Мария же, взяв фунт нардового чистого драгоценного мира, помазала ноги Иисуса и отерла волосами своими ноги Его; и дом наполнился благоуханием от мира. **Тогда один из учеников Его, Иуда Симонов Искариот, который хотел предать Его, сказал: Для чего бы не продать это миро за триста динариев и не раздать нищим? Сказал же он это не потому, чтобы заботился о нищих, но потому что был вор. Он имел при себе денежный ящик и носил, что туда опускали**» (выделено мною Е.Б.) (евангелие от Иоанна 12: 3-6). Конечно, ретроспективно, но, тем не менее, евангелист Иоанн считает, что предложение Иуды было вызвано не заботой о нищих, а только лишь желанием пополнить денежный ящик, за который он отвечал. И именно с этим – желанием обогатиться – в евангельском тексте связывают все последующие действия Иуды – он отправляется к первосвященникам и предлагает им выдать Иисуса за «тридцать сребренников».

Интересно проследить, как именно и когда именно Иуде приходит идея предательства. Пожалуй, только у Иоанна поступок Иуды мотивирован. В других евангелиях просто фиксируется сам факт предательства. В евангелии от Луки нет конкретного указания на момент зарождения идеи предательства, просто констатируется: «И вошел сатана в Иуду, называемого Искариотом, одного из числа Двенадцати; и он пошел совещаться с первосвященниками и начальниками стражи, как бы предать Его им» (евангелие от Луки 22: 3-4). В евангелии от Марка и Матфея к своему предательству Иуда приходит именно в момент разговора о драгоценном мире, когда «некоторые» ученики возмутились, а Иисус объяснил им важность этого момента. Но реакция Иуды странная, ведь ни слова не говоря он просто «пошел к первосвященникам, чтобы предать Его им» (евангелие от Матфея 14: 10). И только в евангелии от Иоанна момент этот обозначен иначе, с намеком на психологизм, некоторое переживание Иуды, которое можно предположить. Конечно, это предполагаемое переживание обозначено евангелистом случайно, он не желал углубляться в поступок Иуды с целью понять его или оправдать, он преследовал совершенно другую цель: показать низость природы Иуды. Не случайно именно Иоанн, единственный из всех евангелистов так часто подчеркивает предательство Иуды: «которых хотел предать его» (в момент возлияния на Иисуса драгоценного мира), «когда диавол уже заронил в сердце Иуды Симонова Искариота намерение предать Его». Показателен и момент, когда Иуда переходит от замысла к действию. Этот момент показан только в евангелии от Иоанна: когда свершалось таинство последнего разговора Иисуса со своими Учениками и он преломлял

перед ними хлеб и пил вино, Иисус сказал им о том, что кто-то из тех, кто сейчас сидит с ним предаст его. Ученики недоумевают и спрашивают, кто бы это мог быть. И Иисус им отвечает: «тот, кому Я обмакну и дам этот кусок. Обмакнув кусок, Он берет и дает Иуде, сыну Симона Искариота. И тогда, после этого куска, вошел в него сатана...

**Взяв кусок, он вышел тотчас. Была ночь** (выделено мною Е.Б.)» (евангелие от Иоанна 13: 26-30). Зачем Иоанн подчеркнул «была ночь»? Не для того ли, чтобы усилить зловещую атмосферу и тем самым усугубить вину Иуды за это предательство?

Интересно, что тридцать сребреников – не самая большая сумма по тем временам. Странно выглядит то, за что именно Иуда получает свои «тридцать сребреников» – предлагает первосвященникам указать на Иисуса. Но ведь Иисус был хорошо известен в краях, в которых проповедовал, он был узнаваем всеми. Определенная тайна, недосказанность, откровенная странность всех этих действий и событий – очевидны. И именно из-за таких вот моментов в каноническом тексте евангелия, связанных с предательством Иуды, этот библейский миф был столь привлекателен для писателей, мыслителей, художников. В том числе и для Л. Андреева. В этом библейском сюжете он угадывал явный момент предопределения, некой судьбы, которая ведет прежде всего самого Иисуса и, как ни странно, предателя Иуду. Особенно много моментов откровенного указания на предопределенность всего происходящего мы находим опять в евангелии от Иоанна, где Иисус говорит своим ученикам: «лучше для вас, чтобы Я пошел; ибо если я не пойду, Утешитель не придет к ним; а если я пойду, то pošлю Его к вам...» (евангелие от Иоанна 16: 7), хотя подобные намеки на предопределение мы можем найти во всех четырех евангелиях: «вы знаете, что через два дня Пасха, и Сын Человеческий предан **будет** (выделено мною Е.Б.), на распятие» (евангелие от Матфея 26: 2), «Это же всё произошло, **чтобы исполнились** (выделено мною Е.Б.), писания пророков» (евангелие от Матфея 26: 56), «Ибо Сын Человеческий **идет, как написано о Нем...** (выделено мною Е.Б.),» (евангелие от Марка 14: 21), «ибо Сын Человеческий **идет по предназначению** (выделено мною Е.Б.), » (евангелие от Луки 22: 22). Но наиболее четко ситуация предопределения проявлена в моменте, когда, собравшись со своими учениками, Иисус говорит о предстоящем предательстве, на что ученики просят указать, кто из них предаст своего Учителя. В описании событий того вечера Евангелист Иоанн рассказывает о том «тот, кому Я, обмакнув кусок хлеба, подам. И, обмакнув кусок, подал Иуде Симонову Искариоту. И после сего куска вошел в него сатана. Тогда Иисус сказал ему: **что делаешь, делай скорее** (выделено мною Е.Б.)» (евангелие от Иоанна 13: 26-27). Это и звучит, и выглядит двояко: с одной стороны – предательство предопределенно, именно благодаря ему должно свершиться все то, что свершиться – распятие Иисуса на кресте, ставшее сим-

волом искупления грехов человеческих; с другой – «горе тому человеку, которым Сын Человеческий предается: лучше было бы этому человеку не родиться» (евангелие от Матфея 26:24). Очевидно, что евангельский текст позволяет широко трактовать предательство Иуды и даже предполагать его некоторую предопределенность, «запрограммированность», ведь именно после поданного Иуде куска «вошел в него сатана» и Иуда «приняв кусок, тотчас вышел; а была ночь» (евангелие от Иоанна 13: 27-30). Слово маховик предательства было запущено в определенном месте, определенными действиями и лишь для того, чтобы в дальнейшем произошли определенные (запрограммированные) события.

Интересно и то, что еще до распятия Иисуса, с предавшим его Иудой происходят не совсем понятные и мотивированные его предыдущими поступками события: Иуда раскаивается, признает свою вину и, бросив тридцать сребреников тем, от кого он их получил, кончает жизнь самоубийством: «Тогда Иуда, предавший Его, увидев, что Он осужден, и раскаявшись, возвратил тридцать сребреников первосвященникам и старейшинам, говоря: согрешил я, предав кровь невинную. Они же сказали ему: что нам до того? Смотри сам. И, бросив сребреники в храме, он вышел, пошел и удавился» (евангелие от Матфея 27: 3-5). Самоубийство Иуды парадоксально, оно выглядит как акт самоосуждения. Но это не только результат невыносимых мук совести. Скорее всего, за предательством и самоубийством может быть скрыто и что-то еще. Ведь не случайно Иуда кончает жизнь самоубийством наиболее чувствительным для себя, с точки зрения позора, образом – повесившись на дереве. Он не мог не знать, что пятая книга Пятикнижия Ветхого Завета (Второзаконие) гласит: «ибо проклят пред Богом повешенный и не оскверняя земли твоей, которую Господь Бог дает тебе в удел» (Второзаконие 21, стих 23).

Таким образом, само евангелие задает вектор для размышлений над двойственностью и парадоксальностью действий Иуды и его роли в истории Иисуса. Этого не могли не заметить и поэтому вся мировая философская и христианская мысль многократно обращалась к трактовке этой проблемы. Ведь дело было не только в том, что Иуда изначально – вор. Дело в тайне души Иуды, его психологии, следственно-причинной цепочке, приведшей его к предательству. То есть именно всего того, что так сильно интересовало Л. Андреева. Чутьем большого художника Л. Андреев уловил некую «загадку» Иуды, которую породило само Евангелие. Канонический текст не содержит психологического объяснения предательства, хотя на мотив указывает однозначно: Иуда – вор, он «сребролюбив». Но все ключевые эпизоды, о которых говорилось выше, не просто повествуют о событиях в их последовательности, ненамеренно евангелисты, каждый по-своему, подчеркнули некую предопределенность этого предательства. Отсутствие явной психологи-

ческой подоплеки не говорит о том, что ее нет. Психологизм угадывается за недосказанностью, что, в конечном итоге, и делает текст Священного Писания настолько живым и притягательным. Л. Андреев не просто стремился постичь психологические мотивы предательства. Он поставил перед собою задачу проникнуть в суть личности евангельского героя, понять его психологию, но не выходя за пределы канонического текста, а углубляясь в него, рассказывая историю Иуды через долгий и мучительный взгляд на героя изнутри событий и глазами рассказчика. Но это не уводит читателя от евангельского текста, а погружает в глубину, расширяет текст в плане пояснения его основной идеи. В этом расширении не было оправдания предательства, в чем неоднократно обвиняли Л. Андреева после публикации повести. Л. Андреев решал другую задачу – как можно подробнее изложить «закадровый» событийный материал. Более того, в этом изложении он идет прямо по тексту евангелия, только наделяя свой текст подробностями, которые, кажутся словно пропущенными сценами евангелия. При этом Андреев, параллельно решает и художественные задачи. Так описывая героя, автор создает его литературный портрет, каждый из героев за счет этого описания обретает внутреннюю и внешнюю характеристику. Действенным является используемый автором прием контраста. Например, в описании Иуды включено описание Иисуса как указание на то, что эти два героя хотя и не сопоставимы по значению, но роль и того, и другого чрезвычайно важна в дальнейших событиях, что именно они являются ключевыми персонажами всей истории: «Он был худощав, хорошего роста, почти такого же, как Иисус, который слегка сутулился от привычки думать при ходьбе и от этого казался ниже; и достаточно крепок силою был он, по-видимому, но зачем-то притворялся хилым и болезненным и голос имел переменчивый: то мужественный и сильный, то крикливый, как у старой женщины, ругающей мужа, досадно-жидкий и неприятный для слуха...» [8]. Можно предположить, что в своем повествовании Л. Андреев опирается на версию Иоана, ведь именно в евангелии от Иоана содержится больше всего упоминаний Иуды, хотя и появляется Иуда почти в всей финале истории. И именно поэтому Л. Андреев пишет: «Никто из учеников не заметил, когда впервые оказался около Христа этот рыжий и безобразный иудей» [9], т.е. появление его было по канонически «внезапным». Так же именно Иоан неодно-

кратно подчеркивает предательскую сущность Иуды и Л. Андреев особо выделяет, что именно Иоан «брезгливо отодвинулся», «упорно молчал» [10] и, опять же, для контраста описывая Иоана создает образ красоты, рядом с безобразием Иуды «...холодными и красивыми глазами смотрит Иоанн, красивый, чистый, не имеющий ни одного пятна на снежно-белой совести» [11]. Из евангелия мы получаем краткую справку о том, что Иуда заведует денежными делами общины последователей Христа. Л. Андреев показывает, что за этим понимается: «Иисус поручил ему денежный ящик, и вместе с этим на него легли все хозяйственные заботы: он покупал необходимую пищу и одежду, раздавал милостыню, а во время странствований приискивал место для остановки и ночлега» [12]. Среди тех, кто расположен к Иуде по версии Л. Андреева – Петр – один из самых значимых фигур не только евангелия, но и всего христианства, христианства, которое никак не среагировало на вполне четко обозначенное в евангелии предательство Петра, о котором написано: «И обернувшись, Господь взглянул на Петра. И вспомнил Петр слово Господне, как Он сказал ему: сегодня, прежде чем пропоет петух, ты отречешься от Меня трижды. И выйдя вон, плакал горько» (евангелие от Луки 22: 61). И именно поэтому Петр, по версии Л. Андреева, не просто сблизается с Иудой, он заводит с ним разговор о вере в Иисуса, словно подтверждение или опровержение своих внутренних сомнений именно от этого человека для Петра важнее всего. В этом тоже видится некая параллель, ведь вполне очевидно, что Петр близок к Иуде по роли своего мимолетного, без каких-либо последствий, но все же предательства. И указанием на это Л. Андреев не противоречит канону, а акцентирует внимание на одном из его эпизодов.

Таким образом, Л. Андреев замечает и «вытаскивает» на передний план разбросанные по евангелию намеки, которые помогают лучше увидеть, понять и осознать происходящее. Л. Андреев отводит особую роль Иуде не только потому, что тот ключевая фигура, сыгравшая роковую роль, но и потому что именно с ним связана неразрешимая загадка предопределенности событий и двойственность совершенного им предательства, которое в самом евангелии представлено как необходимое звено всех последующих событий, направленных на спасение человечества.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Чуковский К. Современники: портреты и этюды. Москва: Издательство Молодая гвардия, 1967. С.202.
2. Крючков В. «Еретики» в литературе: Л. Андреев, Е. Замятин, Б. Пильняк, М. Булгаков: Учебное пособие. Москва: Издательство Лицей, 2003. – 285 с.
3. Западова Л.А. Источники текста и «тайны» рассказа-повести «Иуда Искариот» // Русская литература. 1997. № 3.
4. Чуковский К. Современники: портреты и этюды. Москва: Издательство Молодая гвардия, 1967. С.218.
5. Литературное наследство. Т.72. Горький и Леонид Андреев: Неизданная переписка. Москва: Издательство Наука, 1965. – 630 с.
6. Айхенвальд Ю. Силуэты русский писателей. Москва: Издательство Республика, 1998. С.100.

7. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: Том XIIIа. Исторические журналы - Калайдович. С-Петербург, 1894. С.766-767.
8. Андреев Л. Иуда Искарот. Дневник сатаны. Рига: Издательство: Артава, 1991. С.8.
9. Андреев Л. Иуда Искарот. Дневник сатаны. Рига: Издательство: Артава, 1991. С.7.
10. Андреев Л. Иуда Искарот. Дневник сатаны. Рига: Издательство: Артава, 1991. С.9-10.
11. Андреев Л. Иуда Искарот. Дневник сатаны. Рига: Издательство: Артава, 1991. С.10.
12. Андреев Л. Иуда Искарот. Дневник сатаны. Рига: Издательство: Артава, 1991С.11.

© Бурцева Елена Анатольевна (elena-burceva@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Уфимский университет науки и технологий

## ЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗ В МОДЕЛИРОВАНИИ «ЦИФРОВЫХ ДВОЙНИКОВ»

### LINGUISTIC IMAGE IN DIGITAL TWINS MODELLING

**A. Gorodishchev  
S. Uskova  
E. Khodenkova**

*Summary:* This paper deals with the tasks of modelling the linguistic image of artificial intelligence (AI) in the digital twin's creation. The authors raise the issue that in order to create the speech of a digital twin, it is necessary not only to fill its vocabulary, but the words must be pronounced in the right voice with the right intonation and speed, accompanied by pictures, inscriptions, etc. The totality of these factors will form the perception of the message model as a whole. The high role of phonological theories as a basis for creating realistic speech simulators and speech recognition systems is outlined.

*Keywords:* artificial intelligence, linguistic image, phonetics, semantics, digital twin, sound, phonology.

**Городищев Алексей Викторович**

Кандидат филологических наук, доцент, Университет науки и технологий МИСИС (г. Москва)  
agorodishev@gmail.com

**Ускова Светлана Викторовна**

Кандидат филологических наук, доцент, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева (г. Красноярск)  
s\_us78@mail.ru

**Ходенкова Эльга Владимировна**

Кандидат философских наук, доцент, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева (г. Красноярск)  
ellie4ka@mail.ru

*Аннотация:* В данной статье рассматриваются вопросы моделирования языкового образа искусственного интеллекта (далее ИИ) при создании цифровых двойников. Авторы поднимают вопрос о том, что для создания речи цифрового двойника необходимо не только наполнить его лексикон, но слова должны быть произнесены правильным голосом с нужной интонацией и скоростью, сопровождаться картинками, надписями и др. Совокупность данных факторов будет формировать восприятие модели сообщения в целом. Обозначена высокая роль фонологических теорий как основы для создания реалистичных речевых симуляторов, систем распознавания речи.

*Ключевые слова:* искусственный интеллект, языковой образ, фонетика, семантика, цифровой двойник, звук, фонология.

Появление новых цифровых технологий все чаще заставляет пересматривать отношение к исследованию языка. Если цифровые аватары и цифровые двойники человека, созданные с помощью оцифровки физических параметров человека, имеют практически идентичные визуальные характеристики живого человека, то отличить речь робота от речи живого человека может даже обычный человек.

В рамках восприятия концепции цифровых двойников исследователи (Zhihan, 2022) предлагают пересмотреть теорию с точки зрения не только материальной вселенной, но и результатов интеллектуального труда и творческой деятельности. В частности, в качестве экстралингвистических особенностей речи рассматривается воздействие звука. Например, если принять позицию, что песня как материальное выражение чувств композитора, способна описать связь между разными эмоциональными явлениями через определенные гармонические сочетания, то и любовь, страсть, ненависть и прочее возможно описать по отдельным языковым схемам, которые соответствуют звуковым схемам традиционной музыки. Отметим, что подобные эксперименты проводи-

лись и в нецифровую эпоху. Например, дадаисты пытались «выйти за пределы сложившегося понимания мира через фонетические, грамматические и семантические механизмы человеческой речи» (Григорьев, 2015), что позволяло им провоцировать публику, заставляя искать новое понимание смысла произведений искусства, даже если материал не меняется (Григорьев, 2015). При таком подходе в современной науке появилась теория цифрового искусства, как постепенного перехода от реального объекта к его изображению и последующему словесному описанию. Виртуальная среда же принимается как арт-среда, используемая художниками для создания артефактов цифрового искусства (Григорьев, 2015).

Моделирование цифровых двойников возможно не только в рамках теорий цифрового искусства, но и в рамках волновой теории, где звук как волна воздействует на человека и вызывает нужные чувства. При данном подходе применяются технологии, разработанные и используемые в маркетинге продаж в больших центрах и кафе. Моделируют с помощью звуковых волн и «когнитивный дурман», когда «виртуальные технологии разлагают мелодию на разные звуковые диапазоны, после чего зву-

ковой сигнал подается через стереонаушники на правое и левое ухо с бинауральными различиями по частоте, т.е. асинхронно... навязываемая биполярная звуковая атака приводит к тому, что мозговая нейросистема под воздействием фонового дисбаланса приходит в состояние когнитивной турбулентности», что, по мнению Р.Я. Подоль, способно вызвать психофизиологическую эйфорию, подобную наркотическому опьянению (Подоль, 2023). Подобная технология моделирования служит для подбора наиболее эффективного акустического воздействия при стимуляции тех или иных эмоциональных порывов. Звуковые волны могут подавлять когнитивные способности, снижает память, нарушать рефлексивную функцию мышления, что использовалось как в прошлом (технологии Геббельса в пропаганде), так и в современных деструктивных «колумбайн-сообществах», когда для усиления воздействия на аудиторию использовались резкие звуки, призывы, психоделическая музыка (Баева, 2019). Для воздействия на большую аудиторию выбирались наиболее близкие к нужной волновой модели словосочетания, синонимы в речи, и т.п.

В современном мире не обязательно, чтобы выбранную речь произносил человек. Например, стартап Air.ai (<https://www.air.ai/>) продемонстрировал, что человек зачастую не может отличить хорошо синтезированный голос и адаптированную речь искусственного интеллекта от обычного человека, хотя ей порой не хватает эмоциональности. Для создания цифрового двойника или аватара человека недостаточно «научить» его произносить слова, они должны быть произнесены с правильной интонацией, правильным голосом и даже с нужной скоростью, так как это будет формировать модель восприятия сообщения в целом.

Подготовка к нормализации восприятия «цифровых аватаров» велась с начала эры компьютерных игр. Если до этого энтузиасты реконструировали исторические события, то теперь появилась возможность, как с героями комиксов, переносить части цифровых моделей в реальный мир. Появилась практика экспериментов с костюмами, подражания моделям поведения, общения и даже образа законов реконструируемого общества. Особый вид практики – маркетинговые исследования, которые используют специалисты для формирования лояльности бренда. Маркетологи знают, что мужской голос воспринимается с большим «доверием» (Дударева), он должен быть ещё и достаточно низким, внушая картинку «скалы», твердой опоры и т.д. А вот если наша задача «расслабить» аудиторию и сделать её более лояльной на долгое время лучше использовать женские «паттерны». Чувство страха является наиболее острым, но при этом, наиболее недолговечным, поэтому звуки, соответствующие запретным темам культуры, также используются.

Многие вопросы применения звука как фактора воз-

действия на аудиторию, можно решить, используя разработки лингвистов, которые в рамках фонологических/фонетических исследований текстов и речи выявили, что не изменение звука, а изменение функций звука отличают одну эпоху от другой (Курулёнок, 2022). Анализ фонетических изменений, основанных на отношениях фонем в разные периоды истории, дают целостное понимание истории языка, и такое понимание может дать основу и для понимания программирования языка цифровой персоны.

В работах по исторической фонетике Р.И. Аванесова рассматриваются связи между вокализмом, консонантизмом, редуцированных звуков, носовых гласных, переход <e> в <o> и проч. Через выстраивание данных связей показано, что звуковое явление должно рассматриваться в рамках существующей фонетической системы и историей её эволюции (Курулёнок, 2022). Лингвистические методы, как в синхронном, так и в диахронном подходах к истолкованию языковых явлений, могут быть полезными при создании алгоритма генерации речи. Так сосюрковский синхронный подход позволяет выделить системность языка и речи, тем самым определить отношения фонем в системе «набор её дифференциальных признаков, устанавливаются корреляции между фонемами, выясняется поведение фонемы, условия её возможных изменений в разных позициях» (Курулёнок, 2022). Л.В. Щерба выделяет фонемы, «которые имеют смысловозначительное значение», и оттенки (аллофоны, комбинаторного варианты фонемы), «не имеющие его» (Попов, 2015).

Исследования в области ораторского искусства и воздействия на публику показывают, что человеческий голос подвержен многим факторам настроению, внутреннему и внешнему состоянию организма, социальному окружению и т.д. В результате физиологических изменений происходит перестройка системы фонем – единиц, способных дифференцировать слова и их формы, участвовать в образовании звукового облика значимой единицы языка морфемы, слова (Ленинградская фонологическая школа). Реализуясь в звуке, фонемы отражают определенные смыслы слова или выражения, которые свойственны той или иной культурной эпохе, настроению или физиологическому состоянию человека. Так, по частотности фонем можно определять авторство или принадлежность человека к определенной языковой группе, определять некоторые заболевания (Чойнзонов, 2022). И, на наш взгляд, именно фонологические теории могут стать основой для создания реалистичных речевых симуляторов, систем распознавания речи, потому что в искусственной системе задать корреляции между фонемами проще, чем заставить следовать правилам живого человека.

Искусственный интеллект, в отличие от человека, в

состоянии применять практически «идеальную» модель голосового синтеза для достижения нужного результата. Вычислив необходимый стиль речи для того или иного разговора, ИИ может самостоятельно подстроить волновую модель. А при учёте возможности аналитики огромного пласта материалов выдающихся политиков и ораторов, подобрать, в том числе и необходимые синонимы с большей скоростью и под нужный культурный код. При проработке любого языкового фреймворка можно задавать как тональность высказывания, так и учитывать особенности звукового фона собеседника, когда фонема – «как общественно признаваемое в рамках той или иной языковой общности (национального языка или (даже) его варианта) представление о (единичном, элементарном – опять же, в пределах общности) звуке» (Курдюмов, 2023). Например, если цифровой аватар создается для коммуникации с носителем русского языка, то необходимо учитывать звуковой строй русского языка, акустически понимаемый как «правильный». А для собеседников, понимающих русский язык, но не являющихся его носителями, звуки могут быть изменены, в соответствие с акустическим идеалом их родного языка (если в родном языке отсутствуют некоторые звуки, то для речи аватара надо создать алгоритм подбора синонимов без этих звуков). Но это только предположение, так как в некоторых языках, например в китайском, фонема осознаётся как составная часть (заполнитель позиции) морфемы и «варианты звука осознаются как соотносимые с той или иной морфемой именно по единству слога (слогоморфемы), в то время как русском языке фонемы, произнесённые с (иностраным, региональным) акцентом, отождествляются с идеалом звукотипа» (Курдюмов, 2023). Следовательно, выбирая информативные параметры для создания цифрового аватара, придется учитывать и фонетические особенности языка.

В случае с цифровыми аватарами или цифровыми двойниками важными являются не только вербальные коммуникации через голос, но и картинка, надписи, выделение определенных слов на заднем плане и даже передача слов и посланий через определенное сочетание предметов. Прекрасная картинка и генерация заднего фона и окружения может осуществляться «на лету», что, в свою очередь, даёт огромное пространство для вшивания так называемых «скрытых посланий» текстом, «25 кадром», внутри которых возможно разместить всё что угодно, то, что закрыто от концентрированного внимания и призвано нести дополнительное послание на более глубинном уровне (Arunesh Mathu, 2021). Здесь применяется прием «теневых паттернов» (Dark Pattern), когда буквы и слова не воспринимаются в чистом виде, но в сознании активируются ассоциативные связи с образом букв, которые позволяют «читать» текст. Такой «текст» прочитывается условно, потому что основные смыслы не читаются, а достраиваются сознанием на основании предварительного знания или маркеров, пре-

доставленных авторами текста. Согласно создаваемой сообществом HCI (Human-interface interaction) архитектуре проблема включения технологии «теневых паттернов» возникла не сразу, но с развитием технологии цифровой коммуникации начала приобретать всё более и более распространенный характер.

Практически это классические приемы работы с медиатекстами. Креализованные медиатексты тексты с картинками и звуком, в большинстве случаев, подчиняются принятым в данное время в обществе социальным моделям, и поэтому легко формализуются и поддаются программированию. Однако простое решение при высокой информационной культуре пользователей приводит к интересным последствиям. Пользователи начинают самостоятельно выделять, какие слова, действия, фреймы и т.д. вмешиваются в их цепочку принятия решений или взаимодействия с программами (существуют целые корпуса, собранные пользователями (Colin M. Gray, 2018)). То есть пользователи замечают все «зашитые» разработчиками и маркетологами технологии, что показывает несовершенство цифровой технологии и отталкивает их от взаимодействия с цифровым аватаром.

В сегодняшней ситуации данные приемы реализуются в форме обратной связи через пользовательский чат или беседу в аккаунте социальной сети (мошеннические технологии работы с текстами в тему данной работы не входят), где используется технология чат-ботов (см., цифровой аватар). Они могут быть обезличены – просто сообщения на экране, или персонифицированы изображением, могут быть текстовыми или голосовыми помощниками. «Творцом сценария» во всех случаях является человек. Когда к разговору подключается ИИ, то ответы на вопросы, заданные пользователем, будут из тех же источников, которые использует человек – сайт магазина, поисковый сервис, база данных и т.п. ИИ ищет в тех же поисковых системах, где проблема с «чистотой данных» и релевантностью решается не качеством контента и достоверностью, а частотой упоминания и количеством обращений. Тест, генерируемый ботом с ИИ, будет порождать высказывания, которые в итоге станут вирусными, внушающими доверие толпе, но абсолютно недостоверными. Тем не менее, за счёт огромной силы влиять на простые умы, эти слова и фразы будут использоваться в той самой концепции «теневых паттернов». Следовательно, при программировании ботов также необходимы как отдельные социальные модели, так и отдельные лингвистические исследования.

Так как цифровые аватары (цифровые двойники живых инфлюенсеров) являются образом собирательным и с динамически изменяемыми характеристиками, схема, по которой выстраивается речевое (устное и графическое) общение с пользователем также носит собирательный характер. Так, система не может самостоятельно

использовать синоним из другой области знаний, при условии, что у неё заданы критерии точного соответствия. ИИ очень сильно ограничен законами, которые закладываются в него при проектировании и, в отличие от человека, при условии отсутствия сценария, который он может использовать для основы, создать «собираемый» сценарий на основе отдельных компонентов той или иной части языковой ситуации он, на текущий момент, не способен.

ИИ должен также воспринимать и этические законы и нормы, которые разрабатываются во многих странах мира, но пока еще не везде приняты. В России еще в 2021 году был подписан «Кодекс этики искусственного интеллекта» (авторы кодекса - Альянс в сфере искусственного интеллекта РФ, Аналитический центр при правительстве РФ и Минэкономразвития), который определил, что одной из ключевых задач технологий ИИ должно стать «содействие культурному и языковому многообразию» (Кодекс этики в сфере искусственного интеллекта), которую невозможно решить без применения теорий и методов разработки стилистики языка, этимологии и семиотики.

В этом направлении возможны сценарии развития технологии ИИ. Первый, определение «специализации» для цифрового аватара и построение матрицы опорных

языковых значений по профилю (вокабуляр и терминологическая область, в которой ИИ будет искать синонимы). Данный аватар может применяться в любом информационном проекте «по профилю». Второй сценарий предполагает выбор социальной сети и построение матрицы опорных языковых значений цифрового аватара под профиль сети. Например, для VK (Социальная сеть «ВКонтакте») и Грустнограм (Социальная сеть «Грустнограм») настройки коммуникации «лидеров обсуждения» первичных модераторов живой беседы, которые и формируют большую часть рейтинговости тех или иных кусков контента, стимулируя обсуждения, будут сильно отличаться. Настройки такого аватара должны соответствовать параметрам т.н. «цифровых активистов» потому что именно ветки обсуждений-комментариев модерлируемые такими личностями часто становятся более активными, чем изначальный материал.

Подводя итоги, подчеркнем, что моделирование адекватного языкового образа цифрового двойника (аватара), как достаточно сложной системы параметров и регуляции, потребует подключение к работе не только лингвистов, филологов, философов, но и тех, кто будет переводить с языка гуманитарных наук на технически понятный, а это уже дизайнеры цифровых систем совсем с другим уровнем организации мышления.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Баева Л.В. «Группы смерти» и «колумбайн-сообщества» в онлайн-культуре и реальном социуме // Информационное общество. – 2019. – № 3. – С. 33-42.
2. Григорьев А.Д. Развитие концепций цифрового искусства / А.Д. Григорьев, Т.А. Захарченко // Вестник ОГУ. 2015. №5 (180). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kontseptsiy-tsifrovogo-iskusstva>.
3. Дударева А. Влияние гендерных стереотипов на восприятие голоса диктора в рекламе URL: <http://www.advlab.ru/articles/article172.htm>
4. Кодекс этики в сфере искусственного интеллекта URL: <https://goo.su/jax0B>
5. Курдюмов В.А. Понятия фонемы и аллофона применительно к китайскому языку (с учётом опыта преподавания в языковой среде гоюй) THE CONCEPTS OF PHONEME AND ALLOPHONE IN THE CHINESE LANGUAGE (based on the experience of teaching in the Guoyu language environment) // ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ: ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ, БУДУЩЕЕ: сборник научных статей II международной конференции / Редколлегия: М.А. Смолова, А.В. Попова, О.И. Короленко, В.Ю. Вашкявичус, А.А. Казанцева, О.В. Павлова, О.А. Малых, Д.А. Коробко. – М.: Языки Народов Мира, 2023. – 79-88 с
6. Курулёнок А.А. К вопросу фонологического описания фонетической системы русского языка на разных этапах его развития // Русский язык: прошлое, настоящее, будущее (аннотированные доклады, презентации, статьи) / отв. ред. С.В. Лесников. СПб., 2022. ISBN 978-5-9903886-2-8944. ISSN 2713-2013. №09 (сентябрь). 2022. С.141-144.
7. Ленинградская фонологическая школа. URL: <https://fonetica.philol.msu.ru/bibl/lfsh.htm>
8. Подоль Р.Я. Когнитивный инфантилизм в рефлексии ноосферного сознания // Вестник ИвГУ. Серия: Гуманитарные науки. 2023. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnyy-infantilizm-v-refleksii-noosfernogo-soznaniya>.
9. Попов М.Б. ИА Бодуэн де Куртенэ, ЛВ Щерба и возникновение фонологии // ИА Бодуэн де Куртенэ и мировая лингвистика. Международная конференция (V Бодуэновские чтения): Труды и материалы. Том 1. Под общей редакцией К.Р. Галиуллина, Е.А. Горобец, Г.А. Николаева. 2015. Издательство: Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань) – 2015. – С. 276-278.
10. Социальная сеть «ВКонтакте». URL: <https://vk.com/>
11. Социальная сеть «Грустнограм». URL: <https://grustnogram.ru/>
12. Чойнзонов Е.Л. Валидация акустического индекса качества голоса для русского языка / Е.Л. Чойнзонов, Л.А. Кононова, Е.А. Красавина, Д.Е. Кульбакин, В.И. Мухина // Вестник оториноларингологии. 2022;87(5):34-38. <https://doi.org/10.17116/otorino20228705134>
13. Arunesh Mathur, Mihir Kshirsagar, and Jonathan Mayer. 2021. What Makes a Dark Pattern... Dark? Design Attributes, Normative Considerations, and Measurement Methods. In Proceedings of the 2021 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '21). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, Article 360, 1–18. <https://doi.org/10.1145/3411764.3445610>

14. Colin M. Gray, Yubo Kou, Bryan Battles, Joseph Hoggatt, and Austin L. Toombs. 2018. The Dark (Patterns) Side of UX Design. In Proceedings of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (Montreal QC, Canada) (CHI '18). ACM, New York, NY, USA, Article 534, 14 pages. <https://doi.org/10.1145/3173574.3174108>
15. Zhihan LV1, Shuxuan XIE2, Yuxi LI2, M. Shamim HOSSAIN3, Abdulmoteleb EI SADDIK4 Building the metaverse using digital twins at all scales, states, and relations - December 2022 Vol. 4 No. 6: 459–470 10.1016/j.vrih.2022.06.005

© Городищев Алексей Викторович (agorodischev@gmail.com), Ускова Светлана Викторовна (s\_us78@mail.ru),  
Ходенкова Эльга Владимировна (ellie4ka@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



# ЛАКУНАРНОСТЬ В НУМЕРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ С РЕЛИГИОЗНЫМ КОМПОНЕНТОМ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

**Дин Лина**

Аспирант, Российский университет дружбы народов  
имени Патриса Лумумбы (г. Москва)  
1042215065@pfur.ru

## LACUNARISM IN NUMERIC PHRASEOLOGY WITH A RELIGIOUS COMPONENT (IN RUSSIAN AND CHINESE)

**Ding Lina**

*Summary:* This article examines the problem of lacunarity in numeric phraseological units with a religious component in Russian and Chinese linguistics. The aim of the study is to establish the inter-linguistic peculiarities of the expression of knowledge about the world and its interpretation by means of non-equivalent phraseology with numerical components in Russian and Chinese. It seems that in both languages there is a large number of numeral phraseological units that are not identical in semantics and image, including with numerical components *thirty, seven and six*.

*Keywords:* linguistic picture of the world, lacunarity, numeric phraseology, religious theme, comparative analysis.

*Аннотация:* В данной статье рассматривается проблема лакунарности в нумеративных фразеологических единицах с религиозным компонентом в русской и китайской лингвокультурах. Цель исследования – установление межъязыковых особенностей выражения знаний о мире и их интерпретации средствами безэквивалентной фразеологии с числовыми компонентами в русском и китайском языках. Представляется, что в обоих языках наблюдается большое количество нумеративных фразеологизмов, не тождественных по семантике и образу, в том числе, с числовыми компонентами *тридцать, семь и шесть*.

*Ключевые слова:* языковая картина мира, лакунарность, нумеративные фразеологизмы, религиозная тематика, сопоставительный анализ.

### Введение

Лингвокультурология характеризуется интересом к проблемам взаимосвязи языка и культуры. Язык, как считают учёные, «выступает в роли транслятора, носителя национальной культуры, хранящейся в нём. Он также развивается в культуре, отражая ментальность, мировоззрение народа, его эмпирический опыт, мораль, систему ценностей и т.п.» [1]. Фразеология, как одна из отраслей науки о языке, отражает культуру; как фрагмент языковой картины мира выражает материальную и духовную самобытность народа. Фразеология «не только воспроизводит элементы и черты культурно-национального миропонимания, но и формирует их» [2]. Следовательно, фразеологизм, содержащий культурную информацию, вносит свой вклад в общую национальную картину мира.

В современной лингвистике наблюдается повышенный интерес как российских, так и китайских лингвистов к сопоставительному изучению фразеологизмов в контексте лингвокультурологии. Сопоставительное исследование фразеологии позволяет выделить элементы совпадающие и несовпадающие. Если эквивалентные фразеологизмы закрепляют за собой универсальные особенности русского и китайского языков, общечеловеческие представления и знания о мире, то лакунарные

фразеологические единицы способствуют выявлению особенностей мировосприятия того или иного этноса.

«Фразеологические лакуны выявляются в процессе сопоставления фразеологических систем разных языков на уровне узуса, где на межъязыковые отношения влияют различного рода экстралингвистические и внутриязыковые факторы», – так определяет причину возникновения фразеологической лакунарности Т.В. Кирюшкина [3]. В ряду факторов, таких как географическая среда, история, быт, культура, религия является немаловажным элементом дифференциации культур русской и китайской наций. Важное место в русской культуре занимает Православие, а в китайской – конфуцианство, даосизм и буддизм. Соответственно, во фразеологии с религиозным компонентом в русском и китайском языках существуют очевидные различия, наблюдается явление лакунарности. Следовательно, новизной данной работы является выявление и изучение лакун в русских и китайских фразеологизмах с религиозным компонентом.

Проблема исследования нумеративных фразеологизмов была и остаётся актуальной в лингвистике, культурологии, лингвокультурологии и т.д. Объектом исследования являются китайские и русские фразеологизмы религиозной тематики, содержащие в своей структуре числовой компонент. Цель исследования – установление

ние межъязыковых особенностей выражения знаний о мире и их интерпретации средствами безэквивалентной фразеологии с числовыми компонентами в русском и китайском языках. В ходе исследования применялись такие методы и приёмы, как описательный метод, лингвокультурологический анализ, сопоставительный метод, этимологический анализ и др.

О.А. Огурцова понимает лакунарность широко и относит к лакунам «слово, словосочетание (свободное или фразеологическое), грамматическую категорию, бытующие в одном из сопоставляемых языков и не встречающиеся в другом сопоставляемом языке» [4]. Межъязыковая фразеологическая лакунарность, по мнению О.Г. Щитовой, «заключается в несовпадении фразеологических категорий разных лингвокультур, в частности в отсутствии эквивалентных фразеологизмов в сопоставляемых языках» [5]. Опираясь на данные положения, мы проанализировали 32 русских фразеологических единицы, извлечённых методом сплошной выборки из «Энциклопедического словаря библейских фразеологизмов (2010)» и «Словаря русской фразеологии, историко-этимологический справочник», и 200 китайских фразеологических единиц, полученных из словарей «Буддийская фразеология» и «Китайский большой словарь чэньюй: историко-этимологический справочник». В ходе исследования было установлено, что в обоих языках содержится большое количество фразеологизмов, не тождественных по семантике и образу, что связано с выражением ими определённой национально-культурной специфики.

Числовой компонент *тридцать* в китайском языке – обычное простое числительное. По словам Конфуция, тридцатилетний возраст обозначает самостоятельность, независимость от родителей. Во фразеологической системе русского языка единица *тридцать* в составе фразеологизмов религиозной тематики имеет другой смысл: *тридцать сребреников* – это цена предательства, цена крови Иисуса Христа, имя Иуда синонимично слову *предатель*. Так возникло выражение *продать (предать) кого за тридцать сребреников*, имеющее значение: предать кого-л. из корыстных соображений. Яркая образная мотивировка делает данные нумеративные ФЕ экспрессивными, эмоционально-оценочными. Эти два фразеологизма русского языка являются лакунарными единицами, для которых не существует эквивалентных фразеологических единиц в китайском языке.

Русские фразеологические единицы *семь тощих коров* и *семь коров тучных* также являются лакунарными в китайском языке, не имеющими соответствующих эквивалентов. Они восходят к Библии, где говорится, что египетскому фараону приснилось, как семь тощих коров съели семь коров тучных, но остались такими же худыми, как и прежде (см. Быт. 41:1-4, 18-21). Иосиф истолковал этот сон, предсказав, что сначала в Египте настанут семь

лет великого изобилия, а за ними последует семилетний период засухи, когда страну охватит такой голод, что забудется всё то изобилие в земле Египетской, и истощит голод землю [6]. Фразеологизм *семь тощих коров* в современном русском языке обозначает «люди, группы, сообщества, которые своими устаревшими, отжившими идеями и бесплодной деятельностью губят всё новое и прогрессивное» [7]. Его антонимическое выражение *семь коров тучных* в словаре толкуется так: «О мифическом (чаще представляющемся в чьём-л. воображении или крайне ненадёжном) богатстве, изобилии, благополучии» [7]. В китайской картине мира существуют подобные представления, передаваемые двумя русскими оборотами, но отсутствуют идентичные по семантике и внутренней форме фразеологические единицы.

«По традиции русские считают, что чётные числа символизируют злых духов, нечётные (кроме тринадцати) являются счастливыми» [8]. Соответственно, в языке существуют такие фразеологизмы, как *чёртова дюжина*; *чёрта с два* [9]. В китайской традиции и в китайском языке, наоборот, наибольшую значимость и национально-культурную специфику обнаруживают чётные числа, например, *шесть*.

Три шестёрки подряд в представлении русских воспринимаются как знак дьявола, плохая примета. Однако в китайских сказках, в религиозных канонах, в бытовой жизни весьма частотна числовая символика шестёрки, несущая положительный смысл, символизирующая благополучие и удачу. Во фразеологической единице конфуцианского происхождения *三茶六礼* (конф. Три сорта чая и шесть обрядов. Обр. в знач.: «государство превращено в осаждённый лагерь») прослеживаются старинные свадебные традиции и обычаи. В Китае во время помолвки жених в знак верности дарил невесте чай, и, в соответствии с каноническими правилами, содержащимися в Ли цзи, брачный ритуал состоял из шести этапов: *нацай* (посылка первого подарка в дом невесты в знак помолвки); *вэньмин* (спрашивать имя [невесты]); *нацзи* (извещение [семьи невесты] о положительном результате гадания [в храме семьи жениха]); *начжэн* (посылка закрепляющего помолвку подарка в дом невесты); *цинци* (спрашивать время); *цинбин* (встреча жениха и невесты, происходящая в доме невесты) [10]. Данный фразеологизм следует считать безэквивалентной лакунарной единицей в русском языке, поскольку этот фразеологизм связан с китайскими национально-культурными реалиями.

Единица *шесть* занимает важное место в построении китайской традиционной картины мира. В даосизме имеется выражение *六神* (шесть богов), обозначающее шесть богов, каждый из которых правит одним из шести человеческих органов, таких как: сердце, печень, селезёнка, лёгкие, желчный пузырь и почки. В современном китайском языке данное выражение используется по от-

ношению к душевному состоянию вообще, что отражено во фразеологических единицах *六神不安* (дао. Шесть нервов беспокойны. Обр. в знач.: «быть крайне расстроенным»); *六神无主* (дао. У шести органов нет богов. Обр. в знач.: «прийти в душевное смятение, быть в полной растерянности»). Лао-цзы, диалектически относясь к отрицательным проявлениям социума, признаёт глубокую испорченность нравственной природы людей, возмущается этим явлением и одновременно замечает позитивные аспекты. Примером двойственного подхода является фразеологизм *六亲不和* (дао. Родственники живут в несогласии друг с другом. *六亲* – 1) родня, ближайшие родственники; 2) шесть степеней родства: а) отец, мать, старшие и младшие братья, жена, дети; б) отец и дети; старшие и младшие; муж и жена; в) тесть и зять, супруги, свойственники), который восходит к тексту из книги «Лао-цзы»: «*六亲不和, 有孝慈; 国家昏乱, 有忠臣*» (Чуть в семье нелады – тут тебе и «сыновья нежность», и «забота отеческая». Чуть в стране, при дворе ли – смута, – тут как тут «верноподданные») [11].

Помимо того, число *шесть*, пользуясь популярностью в буддийском учении, стало важной составной ча-

стью следующих фразеосочетаний: *六尘不染* (будд. Быть чистым в душе, не соприкасаясь с шестью нечистыми, возбуждёнными 6 внешними сенсорными объектами: цвет, звук, запах, вкус, прикосновение, мысль); *六根清淨* (будд. Освобождённый от человеческих страстей. *六根* – шесть органов чувств: глаз, ухо, нос, язык, тело и разум); *六道轮回* (будд. Шесть путей метемпсихоза).

Данные фразеологизмы с компонентом-числительным *шесть* не тождественны по семантике и образу русским фразеологическим единицам: в русском языке не обнаружены фразеологизмы религиозной тематики с компонентом *шесть*.

### Заключение

Таким образом, сопоставление фразеологических единиц с компонентами-числительными на религиозную тематику в русской и китайской лингвокультурах позволило определить национально-культурную специфику двух народов. Религиозные и этно-культурные различия обусловили лакунарные явления, отражённые во фразеологии русского и китайского языков.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Мохаммед Абдель Фаттах Абу Эль-Иля. Лингвокультурологический анализ фразеологизмов с числовым компонентом в русском и арабском языках // Политическая лингвистика. 2018. №1. – С.167-175.
2. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
3. Кирюшкина Т.В. Особенности соотношения и функционирования фразеологических единиц неблизкородственных языков: Фразеологические единицы произведений В.И. Ленина и их английские и немецкие переводы: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.19. – Саратов, 1986. – 243 с.
4. Огурцова О.А. К проблеме лакунарности // Функциональные особенности лингвистических единиц: Сб. тр. Кубанского ун-та. – Вып. 3. – Краснодар: изд. Кубанск. Ун-та, 1979. – С. 77-83.
5. Щитова О.Г., Щитов А.Г., Хуа К. Когнитивное моделирование цветообозначения в русском и китайском языках // Вестник ТГПУ. 2018. №6 (195). – С. 81-87.
6. Уитнесс Ли. Библия (восстановительный перевод) / Под ред. отдела служения «Живой поток». – Анахайм: Living Stream Ministry, 1998. – 898 с.
7. Дубровина К.Н. Энциклопедический словарь библейских фразеологизмов / К.Н. Дубровина. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 808 с.
8. Донова О.В. Сопоставление символов в культурной семантике фразеологизмов китайского и русского языков // МНКО. 2009. №3. – С. 78-82.
9. Се Синьюнь. Национально-культурные особенности нумерологии в русском языке (на фоне китайского языка): Выпускная квалификационная работа ... магистр филологических наук: 10.02.01 [Электронный ресурс]. – Санкт-Петербург. – 2016. – 81 с.
10. Кейдун И.Б. Брачный ритуал в Древнем Китае: канонические установления конфуцианства (глава «Хуньи» трактата «Лицзи») // Вестник НГУ. – 2016. – № 15 (4). – С. 80-90.
11. Лао-цзы. Лао Дэ Цзин [Электронный ресурс] // Библиотека Альдебаран: [сайт]. – 2013. – 703 с. – URL: <http://www.abhidharma.ru/A/Dao/Macter/Lao-Czy/0002.pdf> (дата обращения: 07.08.2023).

© Дин Лина (1042215065@pfur.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ОСНОВНЫЕ ИСТОКИ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФОЛЬКЛОРНОГО НАЧАЛА В ТВОРЧЕСТВЕ ЮВАНА ШЕСТАЛОВА

**Динисламова Светлана Силиверстовна**

Кандидат филологических наук, ведущий научный  
сотрудник, Обско-угорский институт прикладных  
исследований и разработок  
dinislamovass@mail.ru

### THE MAIN SOURCES AND CONDITIONS FOR THE FORMATION OF THE FOLKLORE BEGINNING IN THE WORK OF YUVAN SHESTALOV

*S. Dinislamova*

*Summary:* Currently, the question of the relationship between folklore and literature is of scientific interest, which is becoming one of the productive problems of research in literary studies. Each national literature has its own experience, its own history of understanding traditions and their transformations. To the writer-mansi Yu. Shestalov, on the basis of intensive creative searches in the field of interaction between literature and folklore, managed to create an original, individually unique creativity that does not cease to attract both the reader and the critic.

*Objective:* to identify the main origins and conditions of the formation of folklore of Yu. Shestalov, which determined the regularity of his creative quest.

*Results and novelty of the research:* a brief historical, ethnographic and cultural excursion was conducted in the work, which allowed us to trace how the processes of time, the national and folk origin, and the experience of previous generations were reflected in the work of Yu. Shestalov. Attention was also drawn to some significant facts of his biography that influenced the formation of his worldview, and later on all literary creativity. The study showed that most often the writer's desire to embody his personal experience is realized in the works, in which oral and poetic traditions helped to comprehend all the generally significant problems of modernity in a special and unique national aspect.

*Keywords:* Mansi literature, folklore, Yu. Shestalov, oral and poetic traditions, the origins of creativity.

*Аннотация:* В настоящее время вопрос о характере взаимосвязи произведений фольклора и литературы представляет особый научный интерес в литературоведении. Каждая национальная литература имеет свой собственный опыт, свою историю осмысления традиций и их трансформаций. Писателю-манси Ю.Н. Шесталову на основе созидательных поисков в области взаимодействия литературы и фольклора удалось создать самобытное творчество, которое не перестаёт притягивать к себе и читателя, и критика.

Целью данной работы является выявление основных истоков и условий формирования фольклорного начала в творчестве мансийского писателя, определившие закономерности его творческих исканий. В работе проведён краткий историко-этнокультурный экскурс, позволивший проследить, как отразились на творчестве Ю.Н. Шесталова процессы времени, национально-народное начало, опыт предшествующих поколений. Также обращается внимание на некоторые значимые факты биографии, повлиявшие на формирование его мировоззрения, в дальнейшем на литературное творчество.

*Ключевые слова:* мансийская литература, фольклорное начало, Ю.Н. Шесталов, устно-поэтические традиции, истоки творчества.

Одной из актуальных проблем современного литературоведения является проблема взаимосвязи произведений фольклора и литературы. Данному вопросу посвящены исследования Доминика Самсон Норманд Де Шамбург [1], С.С. Динисламовой [2; 3], Е.В. Косинцевой [5], С.Д.Н. Малзуровой [7], Д.Н. Медриша [8], И.А. Оссовецкого [9], А.В. Пошатаевой [10], М.Н.Собольковой [12], Ю.Г.Хазанкович [16], P.Domokos [21], N. Hämmäläinen, H. Karhu, S. Vuorikuru [22], K. Nagy [23] и др.

В науке существуют различные точки зрения, касающиеся сущности взаимосвязи фольклора и литературы. Д.Н. Медриш считает, что они «образуют некую общность – словесность, словесное искусство» [8, 3], хотя нельзя не учитывать и существующие между ними различия, главными из которых являются разное вос-

приятие мира и отражение действительности. Мнение Д.Н. Медриша, выдвинувшего на первый план генетические связи и типологические соответствия, важно для нашего исследования. Обращение к фольклору позволяет писателям постичь те традиции, которые уже утрачиваются, и сохранить их посредством художественной литературы. Ведь именно устное творчество каждого этноса позволяет судить о его воображении и интуиции, об индивидуальной и общественной психологии, об особенностях мировоззрения. И умение писателями осознать, проникнуться и воплотить в произведении сокровенные черты своего народа, можно назвать вершиной словесного творчества и национального искусства.

Учитывая, что в произведениях часто реализуется стремление любого писателя воплотить свой личност-

ный опыт, в данном случае для нас важно высказывание Т.М. Степановой и Л.П. Бессоновой о том, что у каждого художника слова привлекаемый фольклорный материал всегда различен, и литературная деятельность зависит от авторской позиции. Авторы рекомендуют исследователям исходить из понимания направленности творчества писателя, «необходимо установить, какой именно материал берёт из фольклора данный автор; необходимо выяснить далее, как он обращается с данным материалом» [14]. В настоящей работе помимо этих рекомендаций, мы намерены обратить внимание на то, какие фольклорные истоки повлияли и сформировали у писателя Ю.Н. Шесталова ту или иную направленность к использованию устно-поэтических традиций и определили закономерности творческих исканий.

В своих произведениях Ю.Н. Шесталов принципиально не только обогащает и расширяет художественную интерпретацию целостной традиционной культуры народа её научным осмыслением (история, этнография, филология), а с помощью мифа, героической песни или сказки раскрывает истоки своеобразного видения мира, черты национального характера; с помощью малых жанров фольклора, адресованных, в первую очередь, детской аудитории, передаёт народную мудрость, развивает уважение к прошлому своего народа, изучение его традиций, усвоение морально-нравственных норм поведения в обществе. Фольклорные мотивы, ситуации, приёмы вплетаются в повествования в тех случаях, когда речь идёт о наиболее важных для героя ценностях.

Материалом исследования послужили лирические стихотворения (первые поэтические сборники) и автобиографическая повесть «Сначала была сказка» (1984) Ю.Н. Шесталова.

В целях выявления основных истоков и условий формирования фольклорного начала в творчестве Ю.Н. Шесталова обратимся к некоторым фактам его биографии, того возраста, когда закладываются характеристики личности, когда ребёнок начинает творчески развиваться и впитывать в себя образы окружающего мира, формируется его мировоззрение. Основная роль в становлении и развитии личности при этом, в первую очередь, принадлежит семье.

Сначала обратимся к дате и месту рождения Ю.Н. Шесталова – 22 июня 1937 года, деревня Хомратпавыл, расположенная на берегу речки Пори-посал (букв. «По-перёк текущая протока»). Н.Н. Страшкова-Крестовская во вступительной статье к IV тому «Собрание сочинений. Юван Шесталов» называет дату 22 июня – день летнего солнцестояния – «колдовским днём»; 1937 год – «колдовским годом», упоминая, что страна отметила сто лет со дня гибели А.С. Пушкина; реку Пори-посал – «колдов-

ской рекой», т. к. «много ли в мире рек, которые могут “течь вспять”?» [15, 11].

Троекратным, подобно повторам волшебных сказок, использованием слова «колдовской», Н.Н. Страшковой-Крестовской подчёркивается, что творчество писателя-манси имеет мистические мотивы. И действительно, Ю.Н. Шесталов с самого раннего детства воспитывался и был погружён в мир сказок, поверий, легенд, мифических сказаний, что и предопределило направленность его творчества. Основная роль в освоении писателем духовного опыта прошлых поколений, этических норм, фольклорных знаний, обычаев, обрядов, религиозных воззрений принадлежала его матери, бабушке Анекве и дедушке Ась-ойке.

Ась-ойка был не только прекрасным знатоком и исполнителем национального фольклора, но и известным в народе шаманом. Пророческими для внука оказались его наставления: «Кто постигнет волшебство огня, тот овладеет речью, достойной волшебника. <...> Береги огонь не только в очаге, но и в своей речи» [19, 4]. Внук стал писателем. Более того, как подмечали в своё время друзья Ю. Н. Шесталова, ему передались и шаманские корни деда. В.А. Солоухин отмечает, что в минуты, «когда говорит в нём кровь деда, и появляются у него шаманские строки:

Кай-о! Кай-о! Кай-о! Йо!  
Люди!  
Кай-о! Кай-о! Кай-о! Йо!  
Люди!  
Если у вас ещё не оглохли уши  
От жизни, летящей железной птицей,  
Послушайте меня,  
Кай-о! Кай-о! Кай-о! Йо!». [13, 17]

Заклинательными выкриками «Кай-о! Кай-о! Кай-о! Йо!» поэт как бы подчёркивает свою сопричастность к шаманизму, потому что способен слышать плач идола, выброшенного из святого места. С помощью идола подобно тому, как шаманы заклинаят духов, он заклинаят людей, порицает их за загубленную природу и «стирание» исторической памяти. Поэма «Идол» у Ю.Н. Шесталова построена в жанре песни-плача, которая переплетается с героической песней создателей новой жизни – нефтяников.

В традиционной культуре заклинаят песни исполняются в форме песни-плача. Приведём примеры шаманского песнопения, в которых имеются заклинаятельные выкрики:

Весёлый песенный дом для меня позади [остался],  
Весёлый сказочный дом для меня позади.  
Мою косатую голову звериного сына  
Вот вынимают [вынимают с места]...  
Кайа-йуй! [Прощай навсегда!]. [11, 159]

Текст относится к категории сакральных медвежьих песен, состоит из 817 строк, слова «Кайа-йуй!» («Прощай навсегда») являются завершающими. Низведённый ими лесной зверь навсегда прощается с земной жизнью, закрывает за собой дорогу.

В другом тексте заклинательный выкрик, имеющий несколько иное звучание, наоборот, открывает священную песню и служит уже для призыва всемогущих духов:

Кохохов, кохохов!  
 Семикрылый крылатый Торум!  
 Нуми-Торум, твой праотец,  
 окольцевавший  
 Крутящимися кольцами  
 окольцованный Торум,  
 Над семью кромками облаков бегущую,  
 Над семью границами облаков  
 С семью оленями-самцами оленью нарту  
 Вверх устремляй! [4, 113]

Приведённые примеры показывают, что заклинательными выкриками в начале песни призывают духов, в конце песни – прощаются с ними. Заклинания бывают и в самом тексте. Данную традицию Ю.Н. Шесталова продолжает в восьмой части поэмы «Идол» (1970), в ней заклинания «Кай-о! Кай-о! Кай-о! Йо!» стоят через каждые 2 строки.

Е.В. Чепкасов – исследователь творчества Ю.Н. Шесталова, отмечает, что произведения писателя-манси основываются на материале, увиденном собственными глазами: «Верность деталям, отсутствие немотивированных с традиционной точки зрения действий со стороны шамана, доскональное совпадение ритуала, целостная картина которого может быть составлена лишь из материалов различных этнографов <...>, – все вышеперечисленные обстоятельства заставляют думать, что камлания для исцеления ребёнка автобиографичны» [18, 102]. Таким образом, именно личный опыт позволил Ю.Н. Шесталову находить художественно-образительные средства и жанрово-стилевые возможности для отображения, в данном случае, шаманской практики.

Основанием сюжетно-композиционных структур произведений Ю.Н. Шесталова становятся, конечно же, и другие фольклорные жанры. Отметим, что будущий писатель только до восьмилетнего возраста жил в семье, где были родители, бабушка и дедушка. Каждый из близких людей привнёс вклад в формирование его духовного мира, своё раннее детство он называет сказочным. Поучительные сказки Ась-ойки знакомили его с историей и обычаями древнего Урала. Через поступки легендарного героя Эква-пыгриса, который постоянно стремится к познаниям, Ю.Н. Шесталов учился смекалке, сообразительности, критериям добра и зла, осмыслению запретов, гармоничному отношению к природе. В

дальнейшем в своих сказках он доводит до юных читателей много познавательных заповедей: послушался – умеи находить выход из ситуации; устал ребёнок – надо его отвлечь разговорами, загадками, главное, чтобы он не думал об усталости; обманываешь – знай, что обман раскроется, и ты можешь понести наказание; человек в лесу слабее зверя, и поэтому с ним «легче сладить»; не только сила нужна человеку, но и ум. Сказки, предания, загадки, заповеди, услышанные в раннем детстве на родном языке, в будущем позволили писателю раскрыть содержание своих произведений в их национальной специфике и своеобразии.

Основным сказочным героем, как и у Ась-ойки, у Ю.Н. Шесталова также становится Эква-пыгрис. Он, как и в народных сказках, обладает хитростью, изворотливостью, ловкостью. Его качествами наделяются многие герои произведений: Солвал, Сенькин, Юван, Силька и др.

Во время учёбы в школе, той поре, когда приобретается новая социальная роль, происходит переоценка ценностей. На данном этапе жизни истоком формирования фольклорного начала в творчестве является у Ю.Н. Шесталова знакомство со сказочным творчеством А.С. Пушкина. В начальных классах будущий писатель жил и учился в школе-интернате. Он учился с большим удовольствием, особенно нравились ему уроки литературы и сказки А.С. Пушкина. Он выучил все сочинения великого поэта России, которые преподавались в то время по школьной программе, и это помогло ему, в том числе, основательно освоить и русский язык.

В старших классах Ю.Н. Шесталов учился в районном центре в Берёзово. Уроки литературы радовали и вдохновляли его, их вела учительница Зоя Семёновна Щиткова. Писатель отмечает, что она очень творчески и ответственно подходила к своему предмету, говорила детям о чувстве слова и ритма, о том, что, читая произведения того или иного писателя, нужно уметь вживаться в него, будто это твоё личное состояние.

Писатель постепенно познавал русскую и мировую культуру, и определял для себя стиль и манеру письма. Он старался, как А.С. Пушкин, следовать принципам фольклорной сказки, вносил в свои произведения национальное начало, обогащал их сказочными сюжетами и образами. Например, в такой сказочной манере писатель преподносит маленькому читателю своё детское восприятие нового и необычного для себя, то, чего он раньше никогда не видел: «Повернули кран – полилась вода. Ребята, как идолы, стояли вокруг меня... Налив много воды, я вылил её на пол.

— Дедушка говорит, что в ледяной воде злые духи живут» [20, IV, 13].

В данном случае писатель показывает, что дети,

воспитанные в традиционных условиях, также как и взрослые, считают, что всё окружающее пространство заселено многочисленными духами, обладающими сверхъестественной силой. С помощью мифологического персонажа «духа воды» писатель показывает отношение своих маленьких героев к традиционной культуре.

В 1954 году Ю.Н. Шесталова за хорошее знание русского языка и литературы направляют учиться в институт народов Севера, в то время он назывался факультетом народов Севера Ленинградского педагогического института имени А.И. Герцена. Его учителями стали А.Н. Баландин и М.Г. Воскобойников. Для многих одарённых северян они были наставниками и друзьями. Михаил Григорьевич Воскобойников убедил талантливого студента обратиться к художественной литературе; Алексей Николаевич Баландин помог ему чувствовать возможности родного языка в стихосложении. Учёный рекомендовал Ю.Н. Шесталову вводить в тексты традиционные эпитеты, сравнения, параллелизмы:

Сэмыл витуп Тагыт Юван,  
Войкан витуп Ас Юван,  
Нюлы латнум ёрувласлум,  
Музеин койпум муйлуптаслум. [21, 159]

Темноводной реки Сосьвы Юван,  
Беловодной реки Оби Юван,  
Заклинательные слова свои я забыл,  
И бубен свой уже музею подарил.  
(пер. Динисламовой С.С.)

При этом А.Н. Баландин настойчиво советовал всем начинающим авторам не включать в литературный язык слова и словосочетания, необычные для живой речи, утверждая, что такие выражения, как «соболиное гнездо» («*нёхс пити*»), «звериное гнездо» («*уй пити*»), «золотая утка» («*сорни вас*»), представляют интерес исключительно только для историков и этнографов. Однако Ю.Н. Шесталов, воспитанный в традиционных условиях, хорошо знающий фольклор родного народа, владеющий мансийским языком, уже в первых повестях с помощью устойчивых выражений родного языка, поэтизирует жизнь: «северный вихрь свистит, как лесное чудище менкв, ростом с громадный кедр», «взглядом усталого оленя смотрит на пляску огня», «*нёхс пити* – называют манси свой дом». Писатель справедливо считает, что «истинно художественные изыскания там, где совершенно новый художественный взгляд на быстро меняющийся мир имеет основательные связи с прошлым» [6, 92].

И здесь, в качестве ещё одного истока формирования фольклорного начала в творчестве Ю.Н. Шесталова, отметим, что во взрослой жизни писатель изучал многие научные труды по мансийской культуре. В его библиотеке были книги исследователей, путешественников, писателей, записи которых свидетельствуют о неповторимом

своеобразии жизни народа манси. Особое место в шесталовской библиотеке занимали уникальные труды венгерских и финских учёных.

В завершении отметим, что Ю.Н. Шесталов оставил читателям богатое художественное наследие. Тематику его книг в значительной степени определили детские и юношеские годы, во время которых зарождались личностные проблемы, формировались духовные принципы. Самая основная роль в формировании духовного мира будущего поэта, который он постиг в раннем детстве, принадлежит дедушке Ась-ойке. Мифы, сказки, предания рассказывались дедом на родном языке.

В дальнейшем обращение к фольклору позволило Ю.Н. Шесталову постичь те устно-поэтические традиции, которые уже утрачиваются, сохранить их посредством художественной литературы. Писатель-манси как никто другой понимает, насколько важно сохранять и оберегать культурное достояние народа.

В завершении отметим, что основными истоками формирования фольклоризма писателя являются: детство со сказками и наставлениями бабушки Ась-ойки и бабушки Анеквы, материнская любовь, жизнь в традиционной среде, реалии быта и обрядов, общение на родном языке; в школьные годы – встречи со сказками А.С. Пушкина и творческий подход к преподаванию литературы учительницы З.С. Щитковой; в юности – опыт наставников – преподавателей Института народов Севера М.Г. Воскобойникова и А.Н. Баландина; во взрослой жизни – самостоятельное изучение научных трудов по мансийской культуре. В библиотеке писателя были книги исследователей, путешественников, писателей, записи которых свидетельствуют о неповторимом своеобразии жизни народа манси. Особое место в библиотеке занимали уникальные труды венгерских и финских учёных.

Всё это сформировало у Ю.Н. Шесталова закономерность его творческих исканий и определённую направленность к использованию устно-поэтических традиций. Так, с помощью мифа, героической песни или сказки писатель раскрывает истоки своеобразного видения мира, черты национального характера; с помощью малых жанров фольклора, адресованных, в первую очередь, детской аудитории, передаёт народную мудрость, развивает уважение к прошлому своего народа, изучение его традиций, усвоение морально-нравственных норм поведения в обществе. Фольклорные мотивы, ситуации, приёмы вплетаются в повествования в тех случаях, когда речь идёт о наиболее важных для героя ценностях.

Проведённый нами анализ свидетельствует, что чаще всего в произведениях реализуется стремление писателя воплотить свой личностный опыт, в котором устно-поэтические традиции способствовали осмыслению

общезначимых проблем современности в особенном и неповторимом национальном аспекте.

На основе вышесказанного можно сделать вывод, что «традиция», как культурно-художественный опыт прошлых эпох, воспринята и освоена Ю.Н. Шесталовым в качестве актуального и непреходяще ценного,

ставшего для него творческим ориентиром. И своим литературным принципам писатель был верен на протяжении всего творческого пути. Обращение к фольклору позволило ему постичь те традиции, которые сегодня уже утратились, он сохранил их посредством художественной литературы, оставив читателям богатое художественное наследие.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. де Шамбург Доминик Самсон Норманд. От упавшего с неба брата до признанного брата // Мансийская литература / сост. В. Огрызко. М.: Литературная Россия, 2003. С. 74–100.
2. Динисламова С.С. Культурное пограничье в творчестве современных мансийских авторов Е. Анямова и Т. Бахтияровой // Вестник угроведения. 2021. Т. 11. № 2. С. 260–268.
3. Динисламова С.С. Тема детства в повести «Сначала была сказка» Ю. Шесталова // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2021 № 4. [Электронный источник] / URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/04FLSK421.pdf>
4. Именитые богатыри Обского края. / под ред. С.С. Динисламовой. Тюмень: Формат, 2018. Кн. 4. 214 с.
5. Косинцева Е.В. Жанр элегии в хантыйской поэзии // Вестник угроведения. 2021. Т. 12. № 4 (51). С. 670–676.
6. Лебедев В.Д. Манси: Очерки истории литературы. Тобольск: Изд-во Тобол. пед. ин-та. 1995. 159 с.
7. Малзурова С.Д. Мифо-фольклорные истоки прозы народов Сибири и Севера 60–80 гг. XX века: дис. ... канд. филол. наук. Улан-Удэ, 2015. 162 с.
8. Медриш Д.Н. Литература и фольклорная традиция. Вопросы поэтики. Саратов: изд-во Сарат. ун-та, 1980. 299 с.
9. Осовецкий И.А. Язык современной русской поэзии и традиционный фольклор // Языковые процессы современной русской художественной литературы: проза. М.: Наука, 1977. С. 128–186.
10. Пошатаева А.В. Литературы народов Севера: монография. М.: Наука, 1988. 168 с.
11. Ромбандеева Е.И. Медвежье эпические песни манси (вогулов). Ханты-Мансийск: Принт-Класс, 2012. 658 с.
12. Соболюкова М.Н. Художественное своеобразие литератур народов Севера (60–80-е годы): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1989. 25 с.
13. Солоухин В.А. Внук шамана // Шесталов Юван Собрание сочинений. СПб.; Ханты-Мансийск: Фонд космического сознания, 1997. Т. 2. С. 9–52.
14. Степанова Т.М., Бессонова Л.П. Типология фольклоризма литературных текстов // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2007. № 2. С. 245–249.
15. Страшкова-Крестовская Н. Н. Сначала была сказка слова // Шесталов Ю. Собрание сочинений: Стихотворения и повести для детей. СПб.; Ханты-Мансийск: Фонд космического сознания, 1997. Т. 4. С. 9–16.
16. Хазанкович Ю.Г. Эпические традиции в прозе коренных малочисленных народов Арктики. М.: Флинта, 2020. 416 с.
17. Чепкасов Е.В. Художественное осмысление шаманства в произведениях Ю.Н. Шесталова 1955–1988 гг.: дис. ... к. филол. наук. СПб., 2005. 238 с.
18. Шесталов Ю. Крылья: о расцвете культуры народов Севера // Советская культура. От 28 ноября 1978. С. 4.
19. Шесталов Ю. Собрание сочинений. В 5 т. СПб.; Ханты-Мансийск: Фонд космического Сознания, 1997. Т. 4. 416 с.
20. Шесталов Ю. Ньюлы эрыг = Языческая поэма: Поэма. Свердловск: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1984. 192 с.
21. Domokos Péter Az udmurt irodalom története. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1975. Pp. 150–345.
22. Hämmäläinen N., Karhu H., Vuorikuru S. Satuperinteestä nykyrunoon: suullisen perinteen ja kirjallisuuden yhteyksiä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura Publ., 2019. 326 p.
23. Nagy Katalin. Juvan Nyikolajevics Sesztalov manysi költő és író életműve I–II. Budapest: [w/p], 1989. 367 p.

© Динисламова Светлана Силиверстовна (dinislamovass@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# СТАТУС ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ-АЛОГИЗМОВ В КЛАССИФИКАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В КОНЦЕПЦИИ В.В. ВИНОГРАДОВА И ИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ В «RUSSIAN-ENGLISH DICTIONARY OF IDIOMS» С. ЛУБЕНСКОЙ

Жэнь Цзялу

Соискатель, Московский государственный университет  
имени М.В. Ломоносова  
rjialu@mail.ru

THE STATUS OF PHRASEOLOGICAL  
UNITS-ALOGISMS IN THE CLASSIFICATION  
OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE  
CONCEPTION OF V.V. VINOGRADOV  
AND THEIR REPRESENTATION  
IN THE "RUSSIAN-ENGLISH DICTIONARY  
OF IDIOMS" BY S. LUBENSKY

Ren Jialu

*Summary:* The article is devoted to the study of a special linguistic phenomenon – russian phraseological units-alogisms – in their comparison with English equivalents of these phraseological units presented in the dictionary of S. Lubensky. The article reveals the status of phraseological units-alogisms in the classification of phraseological units by V.V. Vinogradov. In this article the question of the mechanism of emergence of such a special linguistic construction is discussed, the lexicographic representation of phraseological units-alogisms in S. Lubensky's dictionary is considered. This study allows to identify culturally significant objects, animals, body parts, etc. and the situations created around them, the illogical transformation of which is usually used in Russian phraseology to visualize abstract anomalous phenomena, as well as the corresponding situations depicted in their English equivalents.

*Keywords:* phraseological unit-alogisms, law, rule, anomaly, illogicality.

*Аннотация:* Статья посвящена изучению особого языкового феномена – русских фразеологизмов-алогизмов – в их сопоставлении с английскими ФЕ-эквивалентами, представленными в словаре С. Лубенской. В статье выявляется статус фразеологизма-алогизма в классификации фразеологических единиц В.В. Виноградова, обсуждается вопрос о механизме возникновения такой особой языковой конструкции, рассматривается лексикографическое представление фразеологизмов-алогизмов в словаре С. Лубенской. Данное исследование дает возможность выявить культурно значимые предметы, животных, части тела и т.д. и созданные вокруг них ситуации, алогичное трансформирование которых обычно используется в русской фразеологии для визуализации абстрактных аномальных явлений, а также соответствующие им ситуации, отображенные в их английских ФЕ-эквивалентах.

*Ключевые слова:* фразеологизм-алогизм, закон, правило, аномалия, алогичность.

На фоне сдвига лингвистики к антропоцентрической парадигме в филологии (конец XX века) внимание лингвистов привлекли языковые аномалии, которые опираются на динамический креативный потенциал, заложенный в языке, и на отступление от канонического использования языковых средств, которое «не ведет к деструкции системы, а, напротив, является выражением ее креативного и адаптивного потенциала» [13, с. 3]. Аномалии как результат лингвокреативной деятельности говорящего или пишущего присутствуют практически на всех уровнях языковой системы (лексика, синтаксис, стилистика и т. д.) и рассматриваются с разных точек зрения (в работах Н.Д. Арутюновой [3, 4], Т.В. Булыгиной, А.Д. Шмелева [6], Ю.Д. Апресяна [1, 2], Т.Б. Радбиля [12] и т. д.).

По мнению Ю.Д. Апресяна, существуют некоторые особо значимые основания для классификации языко-

вых аномалий, среди которых «содержательно наиболее важным является деление аномалий на намеренные и ненамеренные» [2, 51]. В данном исследовании особое внимание уделяется намеренным отступлениям от нормы, которые характеризуются высокой степенью информативности содержания и интенсивной экспрессивностью. Одна из важных подгрупп намеренных языковых аномалий – алогизмы во фразеологии – является предметом исследования данной статьи.

Термин «алогизм» активно используется в лингвистике, он уходит корнями в философию, где толкуется следующим образом: «(от греч. языка,  $\alpha$  – отрицат. частица и λογισμός – разум, рассудок), ход мысли, игнорирующий законы и правила логики, нарушающий согласие мышления с действительностью» [20, с. 20]. Проблема алогизма обсуждалась и во времена античности. Так, в «Поэтике» Аристотеля используется термин «ἀλογοῦ» (высказыва-

ния, несовместимые с логикой), отсюда и произошел термин «алогизм». Алогизмы как разновидность языковой аномалии наблюдаются практически на всех уровнях языковой системы и рассматриваются с нормативно-смысловой точки зрения в публикациях А.С. Кравца [9] и В.Ю. Новиковой [11], в аспекте грамматики в работе Н. Фатеевой [14], с точки зрения коммуникации и прагматики в работах А.Н. Смолиной [13] и Н.Н. Шаниной [16]. В данной статье внимание сосредоточено на структуре и функционировании алогизмов во фразеологии.

Для того чтобы лучше определить статус алогизмов во фразеологии и наметить критерии их отграничения от фразеологических аномалий, которые подробно описаны в [12], необходимо отметить, что последние, как считает Т.Б. Радбиль, «возникают в результате “буквализации” идиоматического выражения» [12, с. 216]. Такое буквальное восприятие фразеологизма приводит к неразграничению его внутренней формы и значения, например: – *Значит, вы не **столб** со **столбовой дороги** в социализм?* («Котлован»). В качестве примера Т.Б. Радбиль приводит и семантическое разложение, которое наблюдается в употреблении составного наименования революционной эпохи: – *Где у вас **Исполнительный комитет**?... // – Он был, а теперь нет – все уже **исполнил**...* («Чевенгур») [12, с. 217]. А в центре внимания нашего исследования находятся фразеологические единицы (далее **ФЕ**) типа *ломиться в открытую дверь, носить воду решетом*, которые обозначают ситуацию, невозможную в действительности. Именно такие фразеологизмы называются фразеологизмами-алогизмами (далее **Фр-Ал**, термин предложен Л.О. Чернейко в [15, с. 57]). Это значит, что алогичность можно рассматривать и в другом аспекте – на уровне формирования внутренней формы ФЕ, что проявляется в изображении нелепой ситуации во Фр-Ал, например, *от жилетки рукава получить*. Подобных ФЕ в русской фразеологии мало, но в речи они встречаются часто и обладают отличительными чертами в структуре и семантике, они заслуживают специального исследования. До сих пор пока нет работ, специально посвященных статусу фразеологизмов-алогизмов в русской фразеологии, механизму возникновения данного языкового феномена и лексикографическому представлению такого рода ФЕ. Кроме того, их специальное изучение вносит необходимые коррективы в традиционную классификацию ФЕ В.В. Виноградова.

При изучении любого нового феномена одной из основных исследовательских задач является определение его статуса в соответствующей дисциплине, что имеет важное значение для понимания особенностей нового феномена и взаимосвязи между ним и другими уже известными явлениями. Поэтому так важен вопрос о статусе Фр-Ал в русской фразеологии. В настоящее время нет единого мнения по поводу классификации русских ФЕ, не говоря уже о статусе отдельной единицы. Опре-

деление специфики Фр-Ал требует обращения к концепциям различных исследователей: В.В. Виноградова, А.Н. Баранова и Д.О. Добровольского, И.А. Мельчука и В.М. Мокиенко.

В.В. Виноградов не выделяет Фр-Ал в особый класс и рассматривает их в составе фразеологических единств (далее – **Фр-Ед**): *семь пятниц на неделе*. Однако Фр-Ал не соответствуют параметру, сформулированному ученым для определения статуса Фр-Ед: необходимость хотя бы «намек на мотивировку общего значения» [7, с. 151]. Фразеологические сращения (далее – **Фр-Ср**) характеризуются идиоматичностью и немотивированностью, тогда как Фр-Ед идиоматичны, но непременно мотивированы, поскольку они являются результатом метафорического переосмысления свободных словосочетаний и имеют в языке аналог в виде живых синтаксических связей, т.е. формально «могут совпадать со свободным сочетанием слов» [7, с. 152]. Именно параметр «мотивированность» позволяет видеть во Фр-Ед аналог мотивированного слова с живой внутренней формой. При отсутствии мотивировки сочетания типа *семь пятниц на неделе, взять с потолка, носить воду решетом* и им подобные, как отмечает Л.О. Чернейко, должны быть отнесены к сращениям, а внутри сращений обладать статусом Фр-Ал [15].

В классификации Баранова–Добровольского различаются 6 основных типов фразеологизмов: идиомы, коллокации, паремии, грамматические фразеологизмы, фразеологизмы-конструкции, ситуативные (контактоустанавливающие) клише [5, с. 69]. В работе А.Н. Баранова и Д.О. Добровольского дается точное определение «идиомы»: «идиоматичность этих словосочетаний проявляется в том, что их семантика формируется не по обычным правилам “сложения” значений слов, а в результате переосмысления, переинтерпретации и использования семантических уникальных правил» [17, с. 4], такие устойчивые и идиоматические словосочетания «образуют центральную часть фразеологической системы» [17, с. 4], в них входят фразеологические сращения и единства (по классификации В.В. Виноградова). Фр-Ал характеризуются воспроизводимостью, идиоматичностью и немотивированностью и поэтому относятся к идиомам, к фразеологическим сращениям.

В концепции И.А. Мельчука самостоятельный статус фразеологизмам-алогизмам не приписан, но, судя по таким особенностям Фр-Ал, как невыводимость значения и слитность семантики, они принадлежат к классу «лексическая фразема», точнее, к подгруппе «некомпозиционные полностью ограниченные фраземы (идиомы)» [10, с. 18], значение которых «не может быть полностью выделено по общим правилам языка из значений составляющих их лексем и их синтаксической конфигурации» [8, с. 215].

При составлении «Словаря русской фразеологии. Историко-этимологического справочника» (1990) В.М. Мокиенко использовал термин «алогизм» для объяснения механизма построения, общего для Фр-Ал типа *сапоги всмятку, от жилетки рукава*: они образованы путем «необычного соединения слов, алогизма (совмещения признаков разных, несовместимых явлений)» [18, с. 514].

Таким образом, Фр-Ал характеризуются высокой степенью немотивированности, воспроизводимости и невыводимости значения, и поэтому в классификации В.В. Виноградова их можно включить в группу «фразеологические сращения». По сравнению с другими ФЕ (в классификации В.В. Виноградова), в Фр-Ал отсутствует мотивировка семантики фразеологизма, образная мотивация значения данных фразеологизмов также отсутствует, таким образом, теоретически невозможно отнести Фр-Ал к единствам; и, поскольку у них отсутствует мотивировка, присущая единствам, логично считать Фр-Ал разновидностью сращений.

Как отмечает Н.Д. Арутюнова, «восприятие мира прежде всего фиксирует аномальные явления ... Непорядок информативен уже тем, что не сливается с фоном» [2, с. 8]. Можно сказать, что выделение и описание аномальных явлений представляют собой важный способ познания норм и порядка окружающего человека мира. В ходе формирования Фр-Ал как разновидности намеренных языковых аномалий ключевую роль играет человек, который для визуализации абстрактных и отклоняющихся от норм событий стремится рисовать с помощью воображения алогичные картины, противоречащие здравому смыслу; ситуации, которые в них изображены, не могут произойти в реальной жизни, например, избежать наказания (аномальное событие) – *выйти сухим из воды* (Фр-Ал). Это выражение, с одной стороны, отражает ироническое отношение людей к аномальному событию, которое может произойти в реальности – успешно избежать наказания, с другой – имплицитно передает общепринятый в человеческом обществе принцип брать на себя ответственность за собственные ошибки, который служит фоном для понимания семантики данного фразеологизма. Благодаря высокой степени выразительности ФЕ типа *выйти сухим из воды, в три ручья (плакать)* широко используются носителями русского языка для выражения отношения к аномальному факту действительности или интенсивности проявления эмоций человека.

Фр-Ал имеются не только в русском, но и в других языках, их существование подтверждает наличие у людей всего мира общей способности визуализировать абстрактные аномальные события посредством конструирования конкретных алогичных ситуаций. Однако в фокус внимания носителей разных культур могут попадать различные житейские ситуации, алогичное транс-

формирование которых используется при выражении одного и того же отклоняющегося от норм абстрактного события. Выбор ситуации зависит от ряда характеристик окружающего мира, например, места жительства, природных условий, социальной среды, уклада жизни и сформированной на этой основе культуры народа. Различия между Фр-Ал разных языков проявляются в первую очередь в выборе ядерного компонента, вокруг которого выстраивается алогичная ситуация. Например, во Фр-Ал *толочь воду в ступе* в фокусе внимания вода, а в его ФЕ-эквиваленте *X is milling the wind* = 'X мелет ветер' – ветер. Для обозначения необоснованного источника информации в русском Фр-Ал используется *потолок (взять с потолка)*, а в его английском ФЕ-эквиваленте *X pulled (made up) Y out of thin air* = 'X вытянул Y из разреженного воздуха' используется *thin air* (разреженный воздух). Таким образом, для выявления таких различий, выступающих как ядро алогичных ситуаций во Фр-Ал и находящихся в фокусе внимания представителей разных культур, необходимо проводить сравнительный анализ русских Фр-Ал и их иноязычных ФЕ-эквивалентов (в нашем исследовании – английских).

Источником исследовательского материала является «Russian-English Dictionary of Idioms» («Русско-английский словарь фразеологических единиц») С. Лубенской, который характеризуется не только полным охватом фразеологизмов, но и высокой степенью подробности и точности их лексикографического описания. Оттуда были выбраны 33 Фр-Ал посредством предложенного Л.О. Чернейко смыслового фильтра 'так не бывает' в отношении изображаемой в них ситуации. В зависимости от принадлежности ядерного компонента алогичной ситуации к видимому или невидимому миру ФЕ этого типа разделяются на две группы: 1) прототип **виден**; 2) прототип **не виден**.

На **Фр-Ал с предметными именами** приходится наибольшая доля (18/33) всех выделенных ФЕ. В зависимости от факта и степени совпадения семантико-прагматической соотнесенности предметных имен в русских Фр-Ал и их аналогов в английских ФЕ-эквивалентах все Фр-Ал могут быть разделены на три группы: 1) В ФЕ-эквивалентах **нет аналогов** русским предметным именам (*выходить/выйти сухим из воды, от жилетки рукава получить, развесистая клюква, лаптем щи хлебать, в ложке воды утопить кого-то, заблудиться в трех соснах.*) Имена типа *жилетка, клюква, лапоть*, содержащиеся в данных Фр-Ал, не имеют аналогов в английских ФЕ-эквивалентах или даже вообще в сфере английской предметной лексики. Вместо них обычно используются абстрактные существительные (*от жилетки рукава – a (whole) lot of nothing* = 'абсолютно ничего нет'); имена лиц (*лаптем щи хлебать – X is a (country) bumpkin* = 'X – мужлан/деревенщина') и адвербиальные сочетания (*выходить/выйти сухим из воды – X got off (away) scot-free* =

'Х вышел/ушел безнаказанно'). Эти Фр-Ал отражают уникальный, свойственный только русским людям способ описания аномальных событий посредством абсурдного представления повседневных ситуаций, который в английском языке не наблюдается. Рассмотрим в качестве примера ФЕ *лаптем щи хлебать*. Лапоть как предмет обуви был широко распространен среди русских крестьян. Имя *лапоть* метонимически обозначает деревенского жителя (*Ну ты и лапоть!*), но при этом реализуется и метафорическое оценочное значение 'грубость, неотесанность', которое позволяет считать лапоть символом деревенского происхождения. Фр-Ал *лаптем щи хлебать* используется для выражения презрительного отношения к простому, неотесанному человеку. Его английский ФЕ-эквивалент алогизмом не является, но включает стилистически сниженные имена *bumpkin* (мужлан) и *yokel* (деревенщина), что демонстрирует разные способы выражения оценки в данных языках: в русском – за счет коннотации имени *лапоть* 'грубость, неотесанность', в английском – за счет стилистической маркированности (сниженности) имен лиц *bumpkin* (мужлан) и *yokel* (деревенщина).

2) В ФЕ-эквивалентах **есть абсолютные аналоги** русских предметных имен, которые полностью совпадают с ними по денотативному значению (*буря в стакане воды, носить/тащить/черпать воду решетом, гора родила мышь, ломиться в открытую дверь, пятое колесо в телеге*). Эти Фр-Ал и их ФЕ-эквиваленты свидетельствуют о том, что, во-первых, носители русской и британской культур для описания однотипных аномальных явлений, встречающихся в реальной жизни, сходятся в выборе предметов-стандартов и в алогичном трансформировании созданных вокруг них ситуаций. Рассмотрим ФЕ *ломиться в открытую дверь*: открытая дверь указывает на то, что можно войти в определенное пространство без каких-либо препятствий. В реальности ломиться в открытую дверь не нужно и невозможно, поэтому ФЕ обозначает 'пытаться доказать что-то уже очевидное, общеизвестное, с чем никто не спорит'. В английском ФЕ-эквиваленте *X is forcing an open door* = 'Х ломится в открытую дверь' тоже используется имя *door* (дверь), т.е. в фокусе внимания русской и английской культур при выражении одинакового значения находится слово *дверь*, которое в этом случае наделено коннотативным значением 'граница между известным и неизвестным'.

Во-вторых, Россия и Англия – европейские страны и находятся под сильным влиянием христианства и античной литературы, поэтому имеются выражения с общим источником, например, ФЕ *гора родила мышь*, которая восходит к произведению древнеримского поэта Горация (65 г. до н.э.), поэтому неудивительно, что в английском языке есть подобное выражение: *the mountain brought forth a mouse* = 'гора произвела на свет мышь'.

3) В ФЕ-эквивалентах **есть квази-аналоги** русских предметных имен (*толочь воду (в ступе), крыша поехала, бежать впереди паровоза, с потолка взять, в три ручья (плакать), сапоги всмятку, (хоть) топор вешай*). В данных случаях в фокус внимания носителей русской и британской культур попадают разные предметы-стандарты, вокруг которых строятся алогичные ситуации для выражения одного и того же аномального события. Например, алогичность ФЕ *толочь воду (в ступе)* основывается на характеристике жидкости. Жидкость под давлением извне легко меняет форму, но быстро возвращается к своему первоначальному виду, поэтому в реальности никто не толчет воду, так как подобное действие не приносит никаких изменений. Фр-Ал часто употребляется в ситуации, когда человек делает что-то абсолютно бесполезное и не приносящее результата в течение длительного периода времени. В ФЕ-эквивалентах *X is beating the air* = 'Х бьет воздух' и *X is milling the wind* = 'Х мелет ветер' также представлены алогичные ситуации – бить воздух и молоть ветер.

Таким образом, во Фр-Ал с предметными именами и их ФЕ-эквивалентах наблюдается больше различий (13 ФЕ) в выборе предметов-стандартов, вокруг которых создаются нелепые ситуации, чем сходств (5 ФЕ).

В словаре С. Лубенской имеются всего 6 **Фр-Ал с зоонимами**, среди которых есть 2 Фр-Ал *пришей кобыле хвост* (эквивалент: *excess baggage* = 'сверхнормативный багаж') и *делать/сделать из мухи слона* (эквивалент: *X takes a mountain out of a molehill* = 'Х делает из кротовых нор горы'), в ФЕ-эквивалентах которых **нет аналогов** русских зоонимов, что отражает уникальный, свойственный носителям русского языка опыт проекции аномальных событий на ситуации, ядерными компонентами которых являются животные.

Также имеются 4 Фр-Ал, в ФЕ-эквивалентах которых **есть абсолютные аналоги** русских зоонимов (*легче верблюду пройти сквозь (в) игольное ушко, волк в овечьей шкуре, ворона в павлиньих перьях, гоняться (гнаться)/погнаться за двумя зайцами*). В английском языке имеются эквиваленты первых двух Фр-Ал: *it is easier for a camel to pass (go) through the eye of a needle (than...)* = 'верблюду легче пройти сквозь игольное ушко (чем...)' и *wolf in sheep's clothing* = 'волк в овечьей шкуре', это может объясняться тем, что и Фр-Ал, и их английские ФЕ-эквиваленты заимствованы из общего источника – Библии. Наличие в русском языке Фр-Ал *ворона в павлиньих перьях* и его ФЕ-эквивалента в английском языке *jay (jackdaw) in peacock's feathers (plumes)* = 'ворона в павлиньих перьях' свидетельствует о распространении древнегреческой басни в Европе. Совпадение Фр-Ал *гоняться (гнаться)/погнаться за двумя зайцами* и его ФЕ-эквивалента *X chased two hares at the same time* = 'Х погнался за двумя зайцами одновременно', по-видимому, основывается на

сходстве охотничьего опыта представителей русского и английского народов.

Алогичность **Фр-Ал с названиями частей тела** в основном проявляется в нарушении объективных законов строения человеческого тела (*глаза на затылке у кого-то, до костей промокнуть, соплей перешибешь, язык на плече (у кого-то), кусать (себе) локти*). В этих Фр-Ал и их ФЕ-эквивалентах наблюдается больше различий в выборе ядерного компонента для выражения однотипного аномального события, чем сходств. Например, *язык на плече (у кого-то) – ready to drop (from exhaustion) = 'Х готов к падению (от истощения)'*, *кусать (себе) локти – cry over spilt (spilled) milk = 'плакать из-за пролитого молока'*.

В русском языке существуют Фр-Ал, прототипы ядерного компонента которых **не видны** (*видеть на три аршина в землю, без году неделя, семь пятниц на неделе*). В алогичных ситуациях, изображенных в этих Фр-Ал, нет никакого сходства с ситуациями, представленными в ФЕ-эквивалентах. Например, нелепость Фр-Ал *видеть на три аршина в землю* заключается в том, что человек может наблюдать только то, что находится на поверхности земли, именно поэтому данное выражение может использоваться для описания чрезвычайной пронизательности того, кто способен видеть суть вещей. А в его ФЕ-эквиваленте *there are no flies on X = 'нет мух на X'* используется зооним *муха*. Английское выражение возникло в XIX веке и уходит корнями в животноводческий опыт человека: крепкий и ловкий бык обычно передвигается быстро, и насекомые не могут оставаться долго на его теле, на ловкость такого животного проецируется бдительность и пронизательность человека. Подобные различия наблюдаются и в других двух Фр-Ал. Так, для выражения значения 'очень непродолжительное время' в русском Фр-Ал *без году неделя* создается алогичная ситуация, в которой большая единица измерения времени (год) употребляется в добавление к меньшей (неделя), а в английском используются прилагательные *new* (новый)/*green* (зеленый). Для высмеивания тех, кто часто, легко, а иногда и безответственно меняет свои решения, мнения и планы, в русском языке используется Фр-Ал *семь пятниц на неделе*, а в английском языке человеческое непостоянство проецируется на резкие изменения погоды за короткое время: *rain before seven, clear (fine) before eleven = 'дождь до семи, ясно/хорошо до одиннадцати'*.

Сравнивая 33 русских Фр-Ал и их ФЕ-эквиваленты, можно обнаружить, что Фр-Ал, в ФЕ-эквивалентах которых нет аналога ядерного компонента, составляют 42.3%, есть абсолютный аналог – 33.3%, есть квази-аналог – 24.2%, что показывает, что между русскими Фр-Ал и их английскими ФЕ-эквивалентами наблюдается больше различий в выборе ядерных компонентов алогичных ситуаций, чем сходств. К таким различиям приводят различия между русским и британским народами в природ-

ных условиях, социальной среде, образе жизни и сформированной на основе этого культуре.

Совпадение Фр-Ал и их ФЕ-эквивалентов обусловлено тем, что, во-первых, часть Фр-Ал уходит корнями в античные мифы, библейские истории или литературные произведения, известные и в России, и в Англии, например, *гора родила мышь – the mountain brought forth a mouse = 'гора произвела на свет мышь'*. Во-вторых, схожий жизненный опыт, накопленный разными поколениями русских и британцев. Описывая аномалии в жизни, носители данных культур склонны выбирать одну и ту же жизненную ситуацию при построении Фр-Ал, нарушать законы, обеспечивающие ее существование, например, *пятое колесо в телеге – fifth wheel = 'пятое колесо'*: будь то в России или в Великобритании, телега имеет четыре колеса. Пятое колесо оказывается для нее ненужным.

### Заключение

Главное различие между Фр-Ал и другими видами ФЕ, выделенными В.В. Виноградовым, заключается в том, что в Фр-Ал нет мотивировки, за ними стоят ситуации, невозможные в реальной жизни. При отсутствии логической мотивировки сочетание типа *семь пятниц на неделе, взять с потолка, носить воду решетом* и им подобные следует относить к фразеологическим сращениям в статусе «фразеологизмы-алогизмы», а не к единствам, как предложил В.В. Виноградов.

Алогичность рассматриваемых Фр-Ал заключается в нарушении законов или правил, по которым живет окружающий мир. Алогичность Фр-Ал с предметной лексикой в основном обусловлена параметрическим отклонением от стандартного размера, количества или качества предметов материального мира (*выходить/выйти сухим из воды, гора родила мышь, в ложке воды утопить кого-то*) или нарушением правил, установленных человеком для использования определенного предмета (*лаптем щи хлебать, сапоги всмятку*), что и приводит к появлению Фр-Ал с предметными именами. Алогичность Фр-Ал с зоонимами обусловлена нарушением представления о строении тела животного или отклонением от его стандартных размеров (*волк в овечьей шкуре, ворона в павлиньих перьях*). Намеренным нарушением представления о строении человеческого тела обусловлена алогичность Фр-Ал с названиями частей тела (*глаза на затылке у кого-то, до костей промокнуть*). Фр-Ал *видеть на три аршина в землю, без году неделя, семь пятниц на неделе* возникают на основе нарушения общеизвестных законов, описывающих функцию, развитие и изменение предметов или явлений в материальном мире (смена времен года, единицы измерения и т. д.).

Анализ Фр-Ал и их ФЕ-эквивалентов позволяет среди всех ситуаций, происходящих в окружающем матери-

альном мире, выявить культурно значимые предметы, животных, части тела и т. д. и созданные вокруг них прототипические ситуации, которые оказываются в «культурном фокусе» русского и британского народов при

фиксировании ими той или иной аномальной ситуации и алогичное трансформирование которых обычно используется для визуализации абстрактных аномальных явлений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. Языковая аномалия и логическое противоречие // Логический анализ языка: Проблемы интенциональных и прагматических контекстов. М.: Наука, 1989. С. 34–58.
2. Апресян Ю.Д. Языковые аномалии: типы и функции // Res Philologica: Филологические исследования. Памяти академика Георгия Владимировича Степанова (1919–1986). М.; Л.: Наука, 1990. С. 50–71.
3. Арутюнова Н.Д. Аномалии и язык (К проблеме языковой картины мира) // Вопросы языкознания. 1987. № 3. С. 3–19.
4. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: ЯРК, 1999. 896 с.
5. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Основы фразеологии (краткий курс): Учеб. пособие. М.: ФЛИНТА, 2019. 312 с.
6. Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Языковая концептуализация мира: на материале русской прагматики. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. 576 с.
7. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке // Избранные труды. Лексикология и лексикография. М.: Наука, 1977. С. 140–161.
8. Иорданская Л.Н., Мельчук И.А. Смысл и сочетаемость в словаре. М.: Языки славянских культур, 2007. 665 с.
9. Кравец А.С. Абсурд как нарушение смысла // Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки». 2004. № 2. С. 133–178.
10. Мельчук И.А. Местоименные выражения с именем чертыхательного типа [она уехала] черт знает куда и им подобные в русском языке // Русский язык в научном освещении. 2012. № 2 (24). С. 5–22.
11. Новикова В.Ю. Языковой абсурд, его семантика и таксономические характеристики: автореф. дисс. ... к. филол. н. Краснодар, 2001. 174 с.
12. Радбиль Т.Б. Языковые аномалии в художественном тексте: Андрей Платонов и другие. М.: Флинта, 2012. 321 с.
13. Смолина А.Н. Паралогические высказывания в аспекте воздействия на реципиента // Речевое общение: специализированный вестник. Красноярск. гос. ун-т. 2000. № 3 (11). С. 123–127.
14. Фатеева Н.А. Абсурд и грамматика художественного текста (на материале произведений Н. Искренко, В. Нарбиковой, Т. Толстой). // Абсурд и вокруг. Сборник научных статей. М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 273–286.
15. Чернейко Л.О. Категория внутренней формы: ее интерпретация и сфера приложения в концепции В.Н. Телия // Тезисы докладов на Международной научной конференции. Минск, БГУ, 2021. С. 57–59.
16. Шанина Н.Н. Прагматическая интерпретация аномального текста (на примере одного стихотворения Д. Хармса) // Текст: структура и функционирование. Сборник научных статей. Барнаул: АГУ, 1994. С. 114–120.
17. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Академический словарь русской фразеологии. М.: ЛЕКSRУС, 2015. 1168 с.
18. Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник. СПб.: Фолио-Пресс, 1998. 700 с.
19. Лубенская С. Russian-English dictionary of idioms. N.Y.: Yale Univ. Press., 2013. 955 с.
20. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев и др. М.: Сов. энциклопедия, 1983. 839 с.

© Жэнь Цзялу (rjialu@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИИ ИЗУЧЕНИЯ ДИАЛЕКТОВ И ГОВОРОВ ТЮРОК АФГАНИСТАНА

**Лосева-Бахтиярова Танем Валерьевна**

К.ф.н., доцент, Московский государственный  
университет имени М.В. Ломоносова  
uni\_philology\_yahoo.com

### ON THE HISTORY OF THE AFGHAN TURKS' DIALECTS AND SUBDIALECTS STUDY

**T. Loseva-Bakhtiyarova**

*Summary:* The relevance of this paper lies in the fact that dialects and subdialects of the Turks of Afghanistan have been studied very little so far, there are only a few studies devoted to this topic in the Russian and foreign Turkology. Their study cannot be overestimated as they have preserved the linguistic features lost by other dialects and subdialects of the languages in question. Such materials can also shed light on the dialectal base that had served for the formation of the Chagatai language, and help in compiling a more accurate dialectological atlas of Turkic languages.

*Keywords:* dialects, subdialects, Afghan Turks, the southern dialect of the Uzbek language, Wakhi Kirghiz.

*Аннотация:* Актуальность данной работы заключается в том, что диалекты и говоры тюрков Афганистана до сих пор изучены крайне мало, в отечественной и зарубежной тюркологии насчитывается лишь несколько работ, посвященных этой теме. Исследование их тем более важно, что в них сохранились языковые особенности, утраченные другими диалектами и говорами тюркских языков. Подобные материалы могут также пролить свет на диалектную базу, послужившую для образования чагатайского языка, помочь в составлении более точного диалектологического атласа тюркских языков.

*Ключевые слова:* диалекты, говоры, тюрки Афганистана, южный диалект узбекского языка, ваханские киргизы.

**Д**иалекты и говоры узбекского, туркменского и киргизского языков, распространенные, в основном, на севере и северо-западе Афганистана, относятся к числу малоизученных как в отечественном, так и в зарубежном востоковедении.

В современном Афганистане узбеки являются четвертой по численности (после пуштунов, таджиков и хазарейцев) этнической группой. Туркменов проживает меньше, они составляют 2 – 3 процента населения. То же можно сказать и о ваханских киргизах. Точных статистических данных о количестве проживающих в Афганистане представителей тюркоязычных народов нет.

Узбекский и туркменский языки входят в число официальных языков Афганистана (государственными являются дари и пушту). На узбекском языке выходит печатная периодика, издается художественная литература, вещают информационные каналы, есть сайты и страницы в социальных сетях, например, “BBC Uzbek Afghanistan”, “Dünýa Türkmenleri” и другие. В сентябре отмечаются День узбекского языка и День туркменского языка (21-го и 24-го соответственно).

Узбекские и туркменские говоры распространены в провинциях Балх, Баглан, Фарьяб, Кундуз, Тахар, Саманган. Часть предметов в этих провинциях в школах – а именно одна треть – преподается на родном языке (остальные на дари). Узбекский и туркменский языки являются языками бытового общения местного населения.

Киргизы проживают преимущественно в Ваханском коридоре (северо-восток Афганистана, часть провинции Бадахшан). В этом труднодоступном и почти непригодном для проживания районе практически полностью отсутствуют школы, учителя родного языка, а также учебники на киргизском языке.

Наибольшую поддержку в плане сохранения языка получают местные узбеки: несколько лет назад был открыт факультет узбекского языка и литературы в университете провинции Балх, открылись одноименные кафедры в университете провинции Джузджан и в Кабульском университете. Все они на регулярной основе снабжаются учебниками и художественной литературой из Узбекистана. В свою очередь в узбекском Термезе был открыт педагогический колледж для афганских студентов – этнических узбеков.

Как было сказано выше, афганские диалекты узбекского и туркменского языков продолжают оставаться малоизученными. В 1924 году А.Н. Самойлович писал, что турецкое (тюркское) население Афганистана совершенно не изучено ни в этнографическом, ни в лингвистическом отношении [5, с. 107]. Прошло сто лет, и ситуация мало изменилась.

Первой работой, посвященной языку афганских узбеков, то есть афганскому, южному, диалекту узбекского языка, следует считать книгу Гуннара Ярринга – лектора Лундского университета (Швеция) “Uzbek texts from Afghan Turkestan with Glossary” (Lund – Leipzig, 1938). Она

содержит текстовый материал с переводом на английский язык и небольшой узбекско-английский словарь. Этот материал относится автором к смешанной группе иранизированных узбекских диалектов с пятью гласными фонемами. Тексты были записаны в селе Андхой недалеко от советской границы [7].

В 1948 году известный отечественный тюрколог С.Е. Малов написал рецензию на книгу – в целом положительную.

В 1954 году в Будапеште выходит статья Л. Лигети «О монгольских и тюркских языках и диалектах Афганистана» (оригинал работы имеется в библиотеке автора статьи). Большое внимание автор уделяет, однако, монгольским и иранским языкам. Касательно тюркских языков (а самыми значительными из них он определяет узбекский и туркменский) он пишет, что все они в большей или меньшей степени иранизированы. По узбекскому языку автор собрал фрагментарный материал по диалектам племени кухи-маймэнэ и конграт (диалекты кыпчакского типа), меньшая часть материала относится к диалектам племен катаган, дорман, лакай [3].

В отечественном востоковедении первая специальная статья об узбеках Северного Афганистана была написана К.Л. Задыхиной в книге «Народы Передней Азии», 1957 год. Однако сведения по языку в ней отсутствуют [4].

Первое и на сегодняшний день единственное подробное описание узбекских говоров Афганистана в отечественной тюркологии мы встречаем в статье Н. Абдуллаева, опубликованной в журнале «Советская тюркология» номер 6 за 1979 год [1]. Материал был собран автором в период 1974 – 1976 гг. на территории провинций Балх, Джузджан и Фарьяб. Н. Абдуллаев приходит к выводам, что по своим основным лингвистическим показателям узбекские говоры Афганистана во многом схожи с узбекскими говорами городов Карши и Шахрисабз (Кашкадарьинская область на юге Узбекистана). Автор подробнейшим образом описывает фонетические особенности, например, дифтонгизацию полушироких гласных типа [o] и полуузского гласного [e], некоторые морфологические особенности, например, отсутствие формы местного падежа. Специфика синтаксических конструкций им не упоминается. Что касается лексических особенностей, то автор указывает, что лексика содержит преимущественно общетюркские корни, связанные с карлукско-огузской основой, и то, что она испытала сильное влияние соседних говоров таджикского языка и дари.

Из крупных отечественных работ можно также выделить комплексное монографическое исследование Х. Хашимбекова «Узбеки Северного Афганистана», вышедшее в 1994 году [6]. Автор отмечает, что его книга,

собственно, является единственным исследованием такого рода в нашем востоковедении. Касательно языка Х. Хашимбеков приводит один абзац, где пишет об обилии заимствований из иранских языков и арабского, а также об обратном влиянии – заимствованных из узбекского и других тюркских языков в иранские языки Афганистана.

Что касается зарубежных исследователей, автору данной статьи встретилась лишь одна работа, посвященная непосредственно лингвистической тематике: “Syntactic Interference in Afghan Uzbek”, написанная К. Reichl и вышедшая в Бонне (Германия) в 1983 году [9].

В последние годы и в отечественном востоковедении, и в зарубежном выходит определенное количество работ по тюркам Афганистана, но в них мы встречаем только упоминания о языках. Как, например, в вышедшей в ноябре 2021 года статье Murat Akyuz (университет Нигерии) о ситуации и языках тюрков Афганистана до августа 2021 года. Однако к тюркам автор относит хазарцев и прочие этнические группы ирано-монгольского происхождения. В 2004 году в Анкаре выходит книга Reser Albayrak “Afganistan Türkleri”, в которой к тюркам отнесены хазара, аймаки, иранизированные арабы.

Совсем небольшое упоминание о языке афганских туркмен мы встречаем у Л. Лигети в уже упомянутой нами работе [3, с. 113]. По утверждению автора, собранный им материал по огузскому языку является слишком скромным. Определенное количество слов и несколько песен Л. Лигети записал на языке туркменских племен акча, нахорли и кызыл аяк. Несколько большими являются записи, сделанные среди кызылбашей [3, с. 114]. Других работ, касающихся описания диалектов и говоров афганских туркмен в отечественной тюркологии, нами встречено не было.

В Германии в 2016 году вышла диссертация Muhammad Salih Rasekh “A study of the Turkmen dialects of Afghanistan: Phonology – Morphography – Lexicon – Sociolinguistic Aspects” [8]. Эту работу мы можем считать наиболее полной на сегодняшний день по теме диалектов и говоров афганских туркмен.

Исследований о диалекте ваханских киргизов нами найдено не было. В 2023 году в Молдове вышла статья А. Веретильника о проблемах сохранения и развития киргизского языка в Афганистане, в которой описывается история переселения киргизов на Памир, в Афганистан в 20 – 30-е гг. XX века, сохранение ими своей родоплеменной структуры и своего языка. Отмечается, что географическая удаленность помогла им избежать влияния других, в первую очередь, иранских, языков и сохранить архаичные черты [2].

Таким образом, можно сделать вывод, что перед нами

тема, представляющая собой большой простор для исследования, предлагающая уникальный и интересный материал для ученых разных областей. Тема малоизученная и ожидающая своего исследователя. Автору данной статьи – по известным объективным причинам – пока не удалось посетить Афганистан для проведения полевой работы по сбору интересующего нас лингвистического материала, однако, некоторое время назад автору были

доставлены из Кабула школьные учебники на местных диалектах узбекского и туркменского языков, а также образцы художественной литературы и фольклора на афганском диалекте узбекского языка. Помимо этого, у автора установлены контакты с несколькими информантами – афганскими узбеками. Это позволяет нам надеется, что уже имеющиеся в нашем распоряжении материалы могут послужить основой для написания работ по данной теме.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллаев Н. Об узбекских говорах Афганистана // Советская тюркология. – М., 1979. Выпуск 6. С. 62 – 70.
2. Веретильник А. Проблемы сохранения и развития киргизского языка в Афганистане // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики в контексте современных подходов. – Комрат, 2023. С. 54 – 60.
3. Лигети Л. О монгольских и тюркских языках и диалектах Афганистана. – Будапешт, 1954. С. 297.
4. Народы Передней Азии. – М., 1957. С. 615.
5. Самойлович А.Н. Турецкие и монгольские элементы в населении Афганистана // Афганистан. Сборник статей. – М., 1924. С. 98 – 107.
6. Хашимбеков Х. Узбеки Северного Афганистана. – М., 1994. С. 55.
7. Jarring Gunnar. Uzbek Texts from Afghan Turkestan with Glossary. – Lund – Leipzig, 1938. P. 246.
8. Rasekh Muhammed Salih. A study of the Turkmen dialects of Afghanistan: Phonology – Morphology – Lexicon – Sociolinguistic Aspects. – Berlin, 2016. P. 261.
9. Reichl K. Syntactic Interference in Afghan Uzbek // Anthropos. – Bonn, 1983. Pp. 481 – 500.

© Лосева-Бахтиярова Танем Валерьевна (uni\_philology\_yahoo.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

## БАЗОВЫЕ НАИМЕНОВАНИЯ ВЕТРА В АЛТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

### BASIC NAMES OF WIND IN THE ALTAI LANGUAGE

A. Maizina

*Summary:* The article is devoted to the study of the basic names of wind in the Altai language. It was attempted to identify the national and cultural specificity of lexemes with the semantics 'wind' in the Altai language. The original Altai lexeme *jel* 'wind' is associated with the ancient Altai ideas about the wind as the spiritual master of mountains, as the earth and water, and also as an evil spirit, that brings misfortune and illness. However, at the present stage of development of the Altai language, the lexeme *jel* is completely forced out from using by the Mongolian borrowing lexeme *salkyn* 'wind'.

*Keywords:* turkic languages, Altai language, meteorological vocabulary, linguistic picture of the world, names of the wind, semantics, etymology.

Майзина Аржана Николаевна

Канд. филол. наук, старший научный сотрудник,  
Бюджетное научное учреждение Республики Алтай  
«Научно-исследовательский институт алтаистики  
им. С.С. Суразакова» (г. Горно-Алтайск)  
arshana@mail.ru

*Аннотация:* Статья посвящена исследованию базовых названий ветра в алтайском языке. Предпринята попытка выявления национально-культурной специфики лексем с семантикой 'ветер' в алтайском языке. С исконно алтайской лексемой *jel* 'ветер' связаны древние представления алтайцев о ветре как духе-хозяине гор, земли и воды, а также как о злом духе, приносящем несчастья и болезни. Однако на современном этапе развития алтайского языка *jel* полностью вытеснена из употребления монгольским заимствованием *салкын* 'ветер'.

*Ключевые слова:* тюркские языки, алтайский язык, метеорологическая лексика, языковая картина мира, наименования ветра, семантика, этимология.

Целью данного исследования является выявление и анализ основных названий ветра в алтайском языке. Пласт метеорологической лексики в алтайском языке ранее описанию не подвергался. В тюркских языках изучению данной лексики посвящены работы Л.С. Левитской [9, с. 13–49], К. М. Мусаева [12, с. 42–67], Ю.В. Норманской [13, с. 68–101], в которых проводилась реконструкция общетюркских метеорологических терминов, в том числе названий ветра. В отдельных тюркских языках наименования ветра рассматривались Л.И. Даниловой [3; 5, с. 45–48], А.Г. Искандаровым [7], С.А. Ивановым [5, с. 74–83], Е.М. Напольновой [13, с. 76–83], А.Д. Эсенмадовой [22] и др.

Ветер – это поток воздуха, движущийся в горизонтальном направлении. Он характеризуется по скорости, силе, направлению, продолжительности, температуре, влажности и т.д. Как явление природы ветер оказывает значимое влияние на жизнь человека. Восприятие ветра, как и погоды и климата в целом, у разных народов тесно связано с местом их проживания и особенностями жизненного уклада. От этого зависит и количество терминов, употребляемых для наименования ветра в том или ином языковом сообществе. Известно, что большее количество названий ветра встречается в языках этносов, проживающих по берегам больших рек, озер и океанов, поскольку для них ветер имеет большое значение в ведении рыбного промысла и мореплавания. К примеру, в языке поморов существует более ста слов, используемых для обозначения и характеристики ветра [6, с. 80–82].

В алтайском языке насчитывается более 20 наимено-

ваний, употребляемых для номинации ветра и его разновидностей. Среди них выделяются как общетюркские, так и региональные названия. В рамках данного исследования нами будут рассмотрены две базовые лексемы – *салкын* и *жел*.

Основным обозначением ветра в алтайском языке является лексема **салкын** 'ветер'. Данный термин используется также для метеорологической характеристики ветра.

Лексема *салкын* встречается во многих тюркских языках – кирг., каз., ккал., тат., турк., узб., тув., як., шор. и др. Общетюркское *салкын* имеет следующие значения: 1. прохладный, 2. холодный, студёный, 3. прохладный ветер, 4. общее название легких заболеваний (напр., насморка, гриппа), 5. халатный, небрежный [24, с. 195]. С этимологической точки зрения принято считать, что *салкын* в тюркских языках является заимствованием из монгольских языков. Авторы EDAL возводят его к пра-монгольской основе *\*salki* 'ветер' [27, с. 1508].

В алтайском языке лексема *салкын* характеризуется отсутствием каких-либо вторичных переносных значений, что, скорее всего, объясняется ее заимствованным характером. В деривационном отношении производными от *салкын* являются лексемы *салкында* 'дуть', где *-да* – глаголообр. афф., *салкындунду* 'ветренный', где *-ду* – сл. афф. прил., *салкынак* 'ветерок', где *-ак* – димин. афф. От глагола *салкында*, в свою очередь, образовано имя *салкындак* 'ветренный', 'продуваемый (о месте)', где *-к* – имяобр. афф.

Действие, совершаемое ветром, наряду с глаголом

салкында- 'дуть', в алтайском характеризуется глаголом сок- 'дуть (букв. 'бить, ударять)', например:

*Тан эртен туруп келзебис, тенери ачылбаган, туман, булуттар кайнайт, соок салкын согот* (НБК, 152) 'Когда мы проснулись утром, небо не прояснилось, туман, тучи бурлят, дует холодный ветер'.

Наиболее древним обозначением ветра в алтайском языке, имеющим исконно тюркское происхождение, является лексема **жел** 'ветер'. Данная лексема функционирует в большинстве тюркских языков, этимологически сопоставляется с пратюркским \**jel* 'ветер' [23, с. 174–176; 24, с. 1508].

На современном этапе развития алтайского языка *жел* является устаревшим и в значении 'ветер' практически не используется. Отсутствует он и в новейшем «Алтайско-русском словаре» [1]. Приводится *жел* лишь в ранних лексикографических работах, например, в «Словаре алтайского и аладагского наречий тюркских языков» В. И. Вербицкого отмечен в значениях 'воздух', 'ветерок' [2, с. 89], в «Ойротско-русском словаре» – в составе композита *дьел-салкын* 'ветер' [15, с. 52]. В текстах художественной литературы отмечаются лишь единичные случаи его употребления вкупе с *салкын*, например: *Жел-салкынла маргыжып, / Жаанап келзе, кулунды / Жарыжарга минерим* (СС, Э, 166) 'Состязаясь с ветром, / Когда жеребенок вырастет, / буду ездить [на нем], чтобы соревноваться'.

Между тем основа *жел* в алтайском языке сохраняется в составе производных лексем: *желби-* 'веять, овеивать', 'взмахивать, обмахивать' [1, с. 197], где *-би*, вероятно, соответствует афф. *-ле* с семантикой осуществления действия, выраженного производной основой, напр., тур. *йелле-*, аз. *йеллэ* 'дуть, раздувать' [23, с. 178]; *желбү* 1) веяние; 2) дух; *жердин, суунын желбүзи эдим фольк.* 'я – дух (веяние) земли и воды' [15, с. 52], где *-ү* – сл. афф. сущ.; *желтек* 'развевающийся', где *-тек* – имяобраз. афф.; *желкин* 'невидимый дух; слуга Эрлика' [2, с. 90], где *-кин* – сл. афф. сущ.

*Салкыннын амтаны да башкаланып калтыр. Эмди ол терс жанынан желбип баштады* (ЭА, 101) 'И направление ветра изменилось (букв. вкус ветра изменился). Теперь он начал дуть с противоположной стороны'.

На второй ступени деривации от имени *желбү*, в свою очередь, образована производная лексема *желбинек* 'ветерок', 'проказник', где *-нек* – диминут. афф., например:

Салкын, салкын, салкынак, –	Ветер, ветер, ветерок, –
Салдым-омок талбынак!	Своенравный, шустрый озорник!
Эзин, эзин, эзинек,	Ветер, ветер, ветерок,
Эркин-жайым желбинек!	Своевольный, проворный проказник! [21].

От глагола *желби-* были образованы *желбре-* ~ *желбуре*

'развеваться, биться (на ветру)' [2, с. 90]<sup>1</sup>, где *-ре* – глаголообр. афф., *желбиш* 'веяние, дуновение ветра', где *-ш* – афф. им. действия.

*Ўч те минут өтпös – ангарыстагы эзидик мааны желбиреп, ойноп чыгар* (ЭА, 77) 'Не пройдет и трех минут – на нашем ангаре знамя на ветру начнет развеваться, заиграет'; *Моторго жөлөнүп, шүүйдим: ...салкыннын да желбизи база жеткил – бир часка бежен километрге жедип турган дегедий...* (ЭА, 119) 'Прислонившись к мотору, я подумал: ...и дуновения ветра достаточно – за один час достигает пятидесяти километров, можно сказать...'. Кроме того, производным от *желби-* в алтайском является демоним *желбис* 'злой дух, демон', 'дух болезни (приходящий с ветром)', 'проходимец' [1, с. 197], 'дух-хозяин (ветра, горы, реки)', 'злой дух, приходящий с ветром' [11, с. 162], где *-би* – глаголообр. афф., *-с* – сл. афф. сущ.

Можно предположить также, что от глагола *желби-* в алтайском языке образовано название мифического персонажа – *желбеген* 'многоголовое чудовище-людоед'.

Из перечисленных выше производных слов особый интерес вызывают демонимы *желбис* 'дух-хозяин (ветра, горы, реки)', 'злой дух, демон', 'дух болезни (приходящий с ветром)', *желбү* 'дух', *желкин* 'невидимый дух; слуга Эрлика'. Появление этих демонимов в алтайском языке неслучайно и связано с архаичными представлениями древних тюрков о ветре. Известно, что значения 'злой дух' и 'поветрие (о болезни)' у общетюркского *жел* были зафиксированы еще М. Кашгари в текстах древнетюркских памятников [23, с. 580].

В мировосприятии коренных народов Алтая ветер воспринимался двояко. С одной стороны, он ассоциировался с духами, часто злыми, приносящими болезни и несчастья. К примеру, телеуты считали, что болезни приносил дурной ветер якобы из Монголии. Там будто бы есть такие старые люди, которые умеют пускать болезни по ветру; они снимают с больного платье и сжигают его вместе с написанной на бумаге молитвой; дым направляют в ту сторону, куда хотят послать болезнь [8, с. 32].

Культ ветра, или вихря, был широко развит в алтайском шаманизме. Так, Л.П. Потапов отмечал, что «...у алтайцев и телеутов было распространено представление о вихре как злом духе, если он крутился против часовой стрелки. Если же вихрь крутился в обратном направлении, его принимали за мчащегося камлающего шамана, точнее – за его жула, так как сам шаман находился в это время на месте камлания» [16, с. 81]. Ветер (в виде вихря, крутящегося против хода солнца) – это угроза жизни человека: душа мертвого может в виде вихря носиться по земле, потому следует палкой, ножом или плевком за-

1 Данному глаголу в настоящее время соответствует глагол *элбуре-* 'колыхаться', 'веять, реять' [АПС, с. 912] с выпавшим начальным [j].

щищаться, чтобы она не схватила душу живого [10, с. 84].

С другой стороны, в картине мира алтайцев дух ветра нередко предстает в образе женщины *салкын ээзи сары эмеген* букв. 'ветра хозяйка светлая женщина' [25, с. 226–227]. Хозяйка ветра, будучи хозяйкой стихии, не относится к зловредным существам. Такого мнения придерживается С.П. Тютенева, ссылаясь на алтайскую сказку о сухом дереве, где хозяйка ветра, очищая горы Алтая, доставляет людям сухостойные тонкие деревца, сыран, на дрова» [19, с. 189].

Персонификация ветра в виде могущественного духа или бога, управляющего дождем, бурями и молниями отмечается в мифологии многих народов мира, в том числе тюркских. Например, у туркменов сохранились мифы и легенды об отце ветра *Хайдар баба* (*Мирхайдар*). Отмечается, что в народе до сих пор призывают его на помощь и обещают ему жертвования, когда дует сильный ветер или страшный ураган [22]. У сирийских же туркмен со времен принятия ислама ветру посвящаются часовни (*türbe*). Посещение таких часовен и совершение около них определенных обрядов считается способом избавления от некоторых недугов [13, с. 78].

Немаловажное значение уделялось культуре ветра в земледельческих обрядах. Например, карачаево-балкарцы, чтобы уберечь посевы, проводили обряды и приносили жертвы божеству ветра [13, с. 78]. А при провеивании обмолоченного зерна перед засыпкой на хранение пели песню, в которой просили мать ветра – *Химикки* послать своего сына-ветра на помощь. Песне сопутствовало посвистывание (симпатическая магия) [20]. Аналогичный обряд существовал и у алтайцев. Так, при провеивании зерна произносились магические заклинания, призывающие в помощь ветра, все это так же сопровождалось свистом [18, с. 45]:

Тос айылды толурата бер,	В берестяном аиле пошуми,
Кийис айылды килереде бер!	В войлочном аиле погуди!
	(Перевод мой – А.М.)

Природное явление ветер, будучи сопряженным с этнокультурными традициями алтайского народа, становится основой для формирования определенных жанров фольклора – заклинаний, быличек, изустных рассказов [25, с. 176]. Например, для призыва ветра при приготовлении национального блюда *талкан* из обжа-

ренного и перемолотого ячменя у алтайцев используются так называемые «заклички» – *том сӧс* букв. 'магическое слово'. Фольклорист М. П. Чочкина об этом пишет: «... до сих пор алтайцы жарят ячмень или просо в казане, затем толкут в ступе и шелуху веют по ветру и при этом просят детей позвать хозяйку ветра. Дети хором или одиночке обращаются к ветру: *Салкын, кел! Салкын, кел! / Самтар бӧрким берейин...* 'Приди, ветер! Приди, ветер! / Я отдам тебе свою мохнатую шапку...' [21].

Таким образом, ветер в языковой картине мира алтайцев воспринимается как стихия, наделенная двойственной символикой, – и опасной, и полезной. Древние представления алтайцев о ветре как о духе-хозяине гор и рек, злом духе, духе болезни как нельзя лучше отражала исконно алтайская лексема *жел*. Однако по неизвестным причинам для обозначения ветра в алтайском языке закрепилось монгольское заимствование *салкын*. Тем не менее, в силу своего заимствованного характера оно оказалось лишенным каких-либо коннотаций.

В дальнейшей перспективе, безусловно, представляется весьма немаловажным изучение других наименований ветра в алтайском языке.

#### Обозначения текстовых источников

НБК – Нина Бельчечованы кычыралы. – Горно-Алтайск, 2018. – 207 с.

СС, Э – С. Сартакова. Эрјине. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайская республиканская типография. 1995. – 222 с.

ЭА – Эл-Алтай. – Вып. 1–3. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отд.-ие Алтайского книжн. изд.-ва, 1990.

EDAL – Starostin S.A., Dybo A.V., Mudrak O.A. An Etymological Dictionary of Altaic Languages. – Leiden, 2003. – 1556 p.

#### Условные сокращения

Афф. – аффикс;  
 глаголообр. – глаголообразующий;  
 димин. – диминутивный;  
 им. действия – имя действия;  
 имяобр. – имяобразующий;  
 прил. – прилагательное;  
 сл. – словообразовательный;  
 суц. – существительное.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алтайско-русский словарь / БНУ РА «НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова. – Горно-Алтайск, 2018. – 936 с.
2. Вербицкий В.И. Словарь алтайского и аладагского наречий тюркских языков. – Казань, 1884. – 494 с.
3. Данилова Л.И. Метеорологическая лексика тюркских языков: автореферат дис. ... кандидата филологических наук / АН УзССР. Ин-т языка и лит-ры им. А.С. Пушкина. – Ташкент, 1972. – 26 с.
4. Данилова Л.И. Названия разновидностей ветра в словарях якутского языка // Вопросы гуманитарных наук. – 2015. № 5 (80). – С. 45–48.

5. Иванов С.А. Названия атмосферных явлений в якутских языке и его говорах // Северо-Восточный гуманитарный вестник, 2016, № 3 (16). – С. 74–83.
6. Ильина Е.В. Объективация концепта ВЕТЕР в языковой картине мира поморов (на материале «Словаря поморских речений» К.П. Гемп) // Филологические науки. – 2013. – № 4(11), ч. 2. – С. 80–82.
7. Искандаров А.Г. Метеорологическая лексика башкирского языка: автореферат дис. ... кандидата филологических наук. – Уфа, 2009. – 25 с.
8. Каруновская Л.Э. Из алтайских верований и обрядов, связанных с ребенком // Сб. Музея антропологии и этнографии. – Л., 1927. – Т. 6. – С. 19–36.
9. Левитская Л.С. Метеорология // Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Лексика. – М., 2001. – С. 13–49.
10. Львова Э.Л., Октябрьская И.В., Сагалаев А.М., Усманова М.С. Традиционное мировоззрение тюрков Южной Сибири. Человек. Общество. – Новосибирск: Наука, 1989. – 241 с.
11. Мифологический словарь алтайцев / сост. Н.Р. Ойроткинова. – Новосибирск: ИПЦ НГУ, 2021. – 600 с.
12. Мусаев К.М. Представления тюрков о климате // Природное окружение и материальная культура тюркских народов. – М.: Вост. лит., 2008. – С. 42–67.
13. Напольнова Е.М. Слова с основным значением «ветер» в турецком языке // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2020. № 3(108). – С. 76–83.
14. Норманская Ю.В. Реконструкция пратюркской системы названий метеорологических явлений и ее анализ с точки зрения диахронической лексической типологии // Природное окружение и материальная культура тюркских народов. – М.: Вост. лит., 2008. – С. 68–101.
15. Ойротско-русский словарь / Сост.: Н.А. Баскаков, Т.М. Тоцакова. – М., 1947. – 312 с.
16. Потапов Л.П. Алтайский шаманизм / АН СССР, Ин-т этнографии им. Н. Н. Миклухо-Маклая. – Л.: Наука: Ленингр. отд-ние, 1991. – 319 с.
17. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков: Лексика / Отв. ред. Э.Р. Тенишев; Рос. акад. наук, Ин-т языкознания. – Москва: Наука, 1997. – 799 с.
18. Суразаков С.С. Алтай фольклор. Изд-ие 2-е, доп. / БНУ РА «НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова»; ред. А.А. Конунов. – Горно-Алтайск, 2015. – С. 316.
19. Тюхтенева С.П. «Черный аркан моего отца». Дорога от предков к потомкам в алтайской культуре // Сибирские исторические исследования. 2018. № 4. – С. 174–199.
20. Хаджиева Т.М. Мифологические, трудовые и семейно-обрядовые песни балкарцев и карачаевцев [Электронный ресурс]. URL: <https://elbrusoid.org/articles/karachay-balkar-lit/421446/>
21. Чочкина М.П. «Том сѳс» – заклички и приговорки [Электронный ресурс]. URL: [https://e-lib.gasu.ru/eposobia/alt/R\\_3\\_2.html](https://e-lib.gasu.ru/eposobia/alt/R_3_2.html)
22. Эсенмадова А.Д. Слова, обозначающие ветер и его виды // Современные научные исследования и инновации. 2023. № 1 [Электронный ресурс]. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2023/01/998>
23. Этимологический словарь тюркских языков: Общетюркские и межтюркские основы на буквы «Ж», «Ж», «Й» / Отв. ред. Л.С. Левитская. – М.: Наука, 1989. – 287 с.
24. Этимологический словарь тюркских языков: Общетюрк. и межтюрк. лексич. основы на буквы «Л», «М», «Н», «П», «С» / Отв. ред. А. В. Дыбо, – М.: Вост. лит., – 2003. – 445 с.
25. Яданова К.В. Вихрь түүнек в религиозно-мифологических представлениях теленгитов // Известия Алтайского государственного университета. 2008. № 4–1 (60). – С. 175–176.
26. Яданова К.В. Предания, легенды, былички теленгитов долины Эре-Чуй. – Горно-Алтайск, 2013. – 256 с.
27. Starostin S.A., Dybo A.V., Mudrak O.A. An Etymological Dictionary of Altaic Languages. – Leiden, 2003. – 1556 p.

© Майзина Аржана Николаевна (arshana@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ СТОМАТОЛОГИЧЕСКОЙ ИМПЛАНТОЛОГИИ

## STRUCTURAL-SEMANTIC FEATURES OF THE DENTAL IMPLANTOLOGY TERMINOLOGY

*M. Martemyanova*

*Summary:* The article deals with a terminological system of dental implantology, its interdisciplinary character. The outcomes of morphological and semantic analysis of the terminology under investigation, term formation ways in English, the most productive terms and term parts are described.

*Keywords:* term, terminosystem, interdisciplinarity, ways of term formation, terminologization, dental implantology.

**Мартемьянова Мария Алексеевна**

Кандидат филологических наук, доцент, Ижевская государственная медицинская академия  
*martemianova@inbox.ru*

*Аннотация:* В статье рассматривается терминосистема стоматологической имплантологии, ее междисциплинарный характер. Описываются результаты морфологического и семантического анализа данной терминосистемы, способы терминообразования в английском языке, наиболее продуктивные термины и терминологические элементы.

*Ключевые слова:* термин, терминосистема, междисциплинарность, способы терминообразования, терминологизация, стоматологическая имплантология.

Глобальные вызовы в области здравоохранения привели к стремительному развитию медицины, разработке новых методов диагностики и контроля заболеваний, стимулировали новые форматы общения врачей и пациентов. Так, в условиях современной реальности мы наблюдаем интеграцию медицинских информационных систем, развитие телемедицины, технологий виртуальной реальности в медицине, создание и совершенствование искусственного интеллекта, а именно, использование чат-ботов для общения с первичными пациентами, заполнения медицинских карт, сортировки больных на станциях скорой помощи. Интеграция современных технологий в медицину позволяет улучшать качество обслуживания и жизни пациентов. Интегративный характер современного научного знания лежит в основе многих научных достижений.

Междисциплинарные исследования дают возможность применить знания, методы, концепции одной или нескольких дисциплин в другой или других областях знания, что необходимо для формирования и описания целостной современной картины мира. Особенностью междисциплинарных исследований является их проблемная ориентированность [6]. Исследователи разных областей знания объединяют усилия для работы над конкретными проблемами или задачами и поиска перспективных и оригинальных решений. Примером междисциплинарности может служить стоматологическая имплантология как одна из самых прогрессивных областей клинической стоматологии. Использование методов компьютерного моделирования, материаловедения, технических средств диагностического исследования позволяет врачам восстанавливать структуры для нор-

мального функционирования зубочелюстной системы. Данная область медицины объединяет не только врачей стоматологов-имплантологов, стоматологов-ортопедов, но и зубных техников, инженеров и ученых, которым необходимо взаимодействовать на всех этапах проектирования, создания и внедрения имплантата в живой организм пациента. Так, врачи стоматологи-имплантологи вынуждены изучать сложные технические термины и понятия, описывающие оборудование, технологические процессы, необходимые для диагностики, установки, лечения и последующего долгосрочного обслуживания зубного имплантата. Для успешной профессиональной коммуникации и преодоления языковых барьеров специалисты должны знать и владеть точной, целостной и современной терминологией. Таким образом, врачи сегодня познают научную картину мира как систему научных обобщений не только в области медицины, но и в области самых современных технологий, формируют профессиональную языковую картину мира.

Межотраслевые и междисциплинарные исследования в свою очередь являются основой для появления новых терминологических единиц и формирования современных терминологических систем, которые требуют стандартизации и анализа, и изучение которых позволяет проследить, как в языке медицины отражаются общие закономерности современного знания. Термин, будучи элементом терминологической системы и терминологии, выражает специальное понятие, передает научную информацию и является способом выражения научной картины мира, а также важнейшим элементом профессиональной коммуникации [5, с. 31; 2]. Одним из наиболее важных свойств термина является его систем-

ность, которая проявляется как в структуре термина, так и через его отношения с другими терминами и понятиями [1, с. 127]. Структурная системность термина выражается на словообразовательном уровне, где анализируется частотность использования тех или иных терминологических элементов. На уровне совокупности терминов системность проявляется во взаимодействии научных понятий определенной отрасли знания.

Материалом настоящего исследования послужили более 750 терминологических единиц, отобранных методом сплошной выборки из англоязычных медицинских словарей (Glossary of Dental Implantology, A Dictionary of Dentistry), статей из научных журналов (Journal of Oral Implantology, International Journal of Implant Dentistry, International Journal of Oral Implantology and Clinical Research), электронных сайтов (AEGIS Dental Network) по стоматологической имплантологии. Выбор терминосистемы обусловлен междисциплинарным характером данной области медицины, а именно наличием в ней, например, значительного количества технических и медицинских терминов, образующих единые терминологические словосочетания (screw-retained prosthesis – протез с винтовой фиксацией, clip bar overdenture – съемный каркасный протез с замком, enamel matrix derivative – производная матрица эмали, resin-bonded bridge – адгезивный мостовидный протез, alveolar ridge augmentation – наращивание альвеолярного гребня, basket endosteal dental implant – корзиночный внутрикостный зубной имплантат).

В терминосистеме стоматологической имплантологии можно выделить:

1. базовые термины, представленные общенаучными и медицинскими терминами (bone – кость, nerve – нерв, process – отросток, ridge – гребень, cell – клетка, clot – сгусток, graft – имплантат, protein – белок, scan – изображение, acid – кислота, apex – верхушка, tooth – зуб, pulp – пульпа, tumor – опухоль, disease – заболевание, enamel – эмаль, tissue – ткань);
2. производные и сложные термины (терминологические словосочетания) (alveolar resorption – рассасывание альвеолярного отростка, alveolar bone proper – пучковая кость, alveolectomy – удаление части альвеолярного отростка, abutment healing cap – заживляющий колпачок абатмента, healing abutment – формирователь десны, apical abscess – апикальный (прикорневой) абсцесс, apicoectomy – удаление верхушки корня зуба, guided bone regeneration – направленная костная регенерация, bone morphogenetic protein – костный морфогенетический белок, implant denture – зубной протез, implant site – костное ложе имплантата);
3. термины, заимствованные из других терминосистем. Вопрос о заимствованиях терминов явля-

ется очень актуальным в связи с появлением все большего количества междисциплинарных исследований и активного сотрудничества специалистов различных отраслей знания. На основании критериев оценки терминосистем, разработанных С.Г. Казариной, в основе терминосистемы стоматологической имплантологии лежит гетерогенная модель [4]. Будучи междисциплинарной областью, исследуемая терминосистема содержит терминологические единицы из области химии (zirconium dioxide – двуокись циркония, histamine – гистамин, hydroxyapatite – гидроксиапатит, titanium – титан), биологии (yeast – дрожжи, stem cell – стволовая клетка), анатомии (tubercle – бугорок, thrombocyte – тромбоцит, temporomandibular joint – височно-нижнечелюстной сустав), технических наук, как было указано ранее (vertical dimension – вертикальный размер (в стомат. – высота прикуса), veneer – облицовка (в стомат. – винир (облицовка зуба)), twist drill – сверло (в стомат. – дрельбор), torque driver – динамометрический ключ, noble metal alloy – сплав благородных металлов, laser welding – лазерная сварка, magnet attachment system – магнитная система прикрепления, absorbed radiation dose – поглощенная доза излучения, additive manufacturing – технология послойного наращивания).

Что касается межъязыковых заимствований, следует отметить большое количество англоязычных терминов, которые при отсутствии эквивалентов в русскоязычной терминологии заимствовались специалистами с сохранением материальной формы слова и его содержанием. Примерами таких заимствований могут служить следующие термины: *abutment* – *абатмент* (прикрепляемая к зубному имплантату часть конструкции, которая служит опорой для коронки), *opaquer* – *опакер* (материал, который при покрытии им каркаса реставрации маскирует или изменяет его окраску), *retainer* – *ретейнер* (устройство для предупреждения перемещения зуба, стабилизации челюстно-лицевой структуры), *articulator* – *арткулятор* (устройство для фиксации моделей верхней и нижней челюсти для имитации движений челюсти), *augmentation* – *аугментация* (процедура использования костных трансплантатов для увеличения костного объема части альвеолярного отростка) и др.

Наиболее интересными и в настоящее время очень продуктивными способами образования терминов исследуемой терминосистемы являются семантические способы, которые включают терминологизацию, метафоризацию общепотребительного значения, метонимизацию и заимствования.

В качестве примеров общепотребительных лексических единиц, которые подверглись терминологиза-

ции, т.е. приобрели признаки и функции терминов, можно привести следующие стоматологические термины: *neck* – *шейка* (зуба), *root* – *корень* (зуба), *crowns* – *коронка* (зуба), *occlusal guard* – *зубная каппа* и др. Термин *guard* переводится как «защитное устройство; осторожность; охрана», в общепотребительном языке имеет значение «a device that protects a dangerous part of something or that protects something from getting damaged» [9]. В стоматологии это слово имеет значение «стоматологическое изделие, носимое во рту для предупреждения травм зубов и окружающих внутри- и внеротовых тканей» [3], «a plastic removable dental appliance that covers a dental arch separating opposing teeth from each other so that teeth cannot damage each other during parafunctional activity» [10].

При метафоризации появляются термины, обладающие образной мотивированностью, например, на основе внешнего сходства: *periodontal pocket* – десневой карман (пространство между зубом и мягкими тканями десны), *implant collar* – *шейка* имплантата (участок стержня, расположенный ближе всего к коронке), *pulp floor* – дно пульповой камеры (нижняя часть углубления внутренней части зуба, в которой находится пульпа), *occlusal table* – окклюзионное поле (поверхность, в пределах которой происходят контакты зубов); на основе сходства функций называемых объектов: *occlusal harmony* – правильное соотношение зубных рядов, *wandering abscess* – мигрирующий абсцесс (нагноение), *try-in* – примерка зубного протеза, *implant bed* – костное ложе имплантата (место для установки имплантата), *bone trap* – костная ловушка (инструмент для забора аутогенной кости), *dental implant sleeper* – спящий имплантат (имплантат, не предназначенный для последующего использования с целью обеспечения опоры).

Примером метонимизации, при которой происходит перенос названия с одного объекта на другой, ассоциируемый с данным по смежности, и появление нового контекстуально обусловленного значения, служить термин *probe* – зонд, который в широком смысле означает «измерительное, сигнальное, регулирующее или управляющее устройство системы» [8], «a device put inside something and used to test or record information» [11]. В стоматологии данный термин имеет значение «ручной стоматологический инструмент, используемый для тактильной оценки поверхностей зуба и его окружающих тканей» [3], «a slender instrument, often calibrated, that is used to explore or measure a wound, body cavity, passage or periodontal pocket» [10].

Помимо семантических способов образования терминов, очень продуктивными традиционно являются морфологические, синтаксические и морфолого-синтаксические способы. Морфологические способы терминоподобия характеризуются преобладающим

большинством латинских и греческих элементов, которые являются основой медицинской терминологии и, как правило, в большей или меньшей степени меняют лексическое значение термина, к которому присоединяются. Так, например, префикс *ab-* имеет значение отделения, удаления, отсечения. Таким образом, в исследуемой терминосистеме термин *abfraction* (абфракция) означает «потерю твердых тканей зубов вследствие функциональной перегрузки зубов» [7]. К числу наиболее продуктивных греко-латинских терминологических элементов относятся следующие: *ab-* (*abfraction*, *absorption*), *ad-* (*adjustment*, *adherence*, *adhesion*, *adsorption*), *allo-* (*allodynia*, *allogeneic*, *allograft*, *alloplast*), *bio-* (*bioacceptability*, *bioactivity*, *bioceramics*, *biocompatibility*, *biointegration*, *biotype*) и др.

К синтаксическим способам относится формирование терминологических словосочетаний, обладающих (в отличие от свободных словосочетаний) структурно-семантической целостностью и устойчивостью. Так, наиболее продуктивными ядерными элементами при образовании терминологических словосочетаний, большинство из которых является двукомпонентными атрибутивными словосочетаниями, являются термины: *abutment* – *абатмент* (*pier abutment*, *temporary abutment*, *two-piece abutment*, *transmucosal abutment*, *abutment connection*, *abutment driver*), *implant* – *имплантам* (*zygomatic implant*, *submergible implant*, *transosteal implant*, *provisional implant*, *skin-penetrating implant*, *threaded implant*, *tapered implant*, *sleeper implant*, *stepped implant*, *scalloped implant*), *graft* – *трансплантам, лоскут* (*bone graft*, *synthetic graft*, *syngeneic graft*, *split-thickness graft*, *socket graft*, *ramus graft*, *onlay graft*, *block graft*), *cast* – *модель* (*verification cast*, *remount cast*, *refractory cast*, *investment cast*, *master cast*) и др.

Морфолого-синтаксические способы включают словосложение и создание аббревиатур. Сложные слова характеризуются цельнооформленностью. Термины стоматологической имплантологии представлены, главным образом, существительными и прилагательными с преобладанием двукомпонентных единиц. Поскольку знания о мире постоянно углубляются, и наблюдается тенденция к сокращению языковых единиц, то появление все большего количества многокомпонентных слов, позволяющих выражать более сложные понятия, характеризующие разные признаки в одном слове, является весьма закономерным. Тем не менее, в исследуемой терминосистеме преобладающее большинство сложных слов принадлежит к медицинской терминологии и состоит из латинских и греческих корней, например, термины *alloplast*, *angiogenic*, *alveoplasty*, *ankyloglossia*, *hydroxide*, *prosthodontics*, *corticocancellous*, *alveolectomy* и др. Значение многокомпонентного термина и соответственно сложного медицинского понятия определяется из значений составляющих его корней. Так, например,

сложный термин *alveolectomy* образован из двух слов латинского и греческого происхождения *alveolus* / альвеола (ячейка, лунка) и *ektome* / вырезание, удаление. Образованный путем словосложения термин альвеолектomia означает сложное понятие хирургической операции, целью которой является удаление части или всей альвеолы зуба.

Аббревиатуры как способ номинации многокомпонентных терминов в терминосистеме стоматологической имплантологии представлены главным образом техническими сложными понятиями, обозначающими процессы создания и установки зубных имплантатов. Среди наиболее часто встречающихся можно выделить следующие технические аббревиатуры: CAD (*computer-aided design* / система автоматизированного проектирования), CAM (*computer-aided manufacturing* / автоматизированное производство), SLS (*selective laser sintering* / выборочное лазерное спекание), DVT (*digital volume tomography* / объемная (3D) компьютерная томография), CT (*computed tomography* / компьютерная томография), CBCT (*cone beam computerized tomography* / конусно-лучевая компьютерная томография), ISQ (*implant-stability quotient* / показатель устойчивости имплантата) и др. Количество собственно медицинских аббревиатур зна-

чительно меньше. Они представлены сложными понятиями, которые появились в современной медицинской науке, например, FDBA (*freeze-dried bone allograft* / лиофилизированный костный аллотрансплантат), GTR (*guided tissue regeneration* / направленная регенерация ткани), TGF (*transforming growth factor* / трансформирующий фактор роста) и др. В целом, аббревиация как способ номинации сложных понятий не является популярным способом терминообразования в исследуемой терминосистеме.

Таким образом, анализ терминологической системы стоматологической имплантологии как интенсивно развивающейся междисциплинарной области медицины показал, что данная терминология носит сложный характер, поскольку объединяет термины из области медицины, технических наук, биологии, химии. Она характеризуется тем, что сочетает в себе традиционность, фундаментальность, присущую медицинским наукам и, соответственно, языку медицины и способность меняться под влиянием современных тенденций при развитии информационных, компьютерных технологий и их внедрении в жизнь, здоровье и безопасность людей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Авербух К.Я. Общая теория термина. М.: Издательство МГОУ, 2006. 252 с.
2. Голованова Е.И. Лингвистическая интерпретация термина: когнитивно-коммуникативный подход // Известия Уральского государственного университета. 2004. №33. С. 18-25.
3. ГОСТ Р ИСО 1942-2017 Национальный стандарт Российской Федерации. Стоматология. Терминологический словарь. URL: <https://meganorm.ru/Data2/1/4293744/4293744097.pdf> (дата обращения 15.09.2023).
4. Казарина С.Г. Типологические характеристики отраслевых терминологий. Краснодар: Изд-во Кубан. гос. мед. академии, 1998. 272 с.
5. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. 4-е изд. М.: ЛИБРОКОМ, 2009. 256 с.
6. Лысак И.В. Междисциплинарность: преимущества и проблемы применения // Современные проблемы науки и образования. 2016. №5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25376> (дата обращения: 08.09.2023).
7. Макеева И.М., Шевелюк Ю.В. Роль абфракции в возникновении клиновидных дефектов зубов. // Стоматология. 2012;91(1):65-70. URL: <https://www.mediasphera.ru/issues/stomatologiya/2012/1/downloads/ru/030039-17352012116> (дата обращения: 08.09.2023).
8. Фединский Ю.И. Большой нормативно-технический словарь / Ю.И. Фединский. М.: Астрель, 2007. 926 с.
9. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org>
10. Kh. Almas, F. Javed, S. Smith. Glossary of Dental Implantology. Wiley Blackwell, 2018. 260 p.
11. Oxford Learner's Dictionaries [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>

© Мартемьянова Мария Алексеевна ([martemianova@inbox.ru](mailto:martemianova@inbox.ru)).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# СИСТЕМА ЗНАЧЕНИЙ АЛТАЙСКОГО МНОГОЗНАЧНОГО ГЛАГОЛА *ТУТ* = 'ДЕРЖАТЬ' И УСЛОВИЯ ИХ КОНТЕКСТНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ

**Саналова Байару Борисовна**

К.филол.н., с.н.с., НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова  
(г. Горно-Алтайск)  
sbayaru@mail.ru

## THE SYSTEM OF MEANINGS OF THE ALTAI POLYSEMOUS VERB *HERE* = 'HOLD' AND CONDITIONS THEIR CONTEXTUAL IMPLEMENTATION

**B. Sanalova**

*Summary:* To identify the semantic structures of verbal lexemes, contextual indicators that highlight and mark one meaning in contrast to others are very important. Among these indicators, syntactic indicators play a leading role, first of all, the implemented valence system, but lexical indicators are also important. This paper examines the semantic structure of the Altai polysemous verb *here*- 'hold'.

*Keywords:* verb, polysemant, semantic structure, lexical meaning, lexical-semantic variant, semantic component, differential seme.

*Аннотация:* Для выявления семантических структур глагольных лексем очень важны контекстуальные показатели, выделяющие и маркирующие одно значение в отличие от других. Среди этих показателей ведущую роль играют синтаксические показатели, прежде всего, реализуемая система валентностей, но также важны и лексические показатели. В данной работе рассматривается семантическая структура алтайского многозначного глагола *тут*- 'держать'.

*Ключевые слова:* глагол, полисемант, семантическая структура, лексическое значение, лексико-семантический вариант, семантический компонент, дифференциальная сема.

При изучении значений многозначного слова внимание уделяется контекстным показателям, т.е. лексическому окружению полисеманта, его сочетаемости с другими словами.

Контекст является фактором большой важности для определения структуры значения. В отношении многозначного слова контекст выступает как условие реализации того или иного значения многозначной лексемы. Каждый лексико-семантический вариант выступает в устойчивом типовом контексте: синтаксическом и лексическом. Различная типовая сочетаемость в пределах многозначной лексемы сигнализирует о разных значениях слова и, следовательно, может быть использована как подтверждение статуса семемы.

В данной статье мы попытаемся более полно проанализировать функционирование многозначного глагола *тут*- 'держать' во фразах различной семантики и выявить всевозможные его значения; определить условия реализации этих значений, т.е. выяснить при сочетании с какими объектами, какими субъектами в какой форме формируется то или иное значение исследуемого полисеманта.

Описание семантической структуры любого многозначного слова начинается с выявления его основного значения, которое менее других зависит от контекста, наиболее частотно в употреблении. Все остальные зна-

чения выявляются в контексте. По этому поводу писал Д.Н. Шмелев, отмечая, что основное значение «наименее обусловлено синтагматически» [1977: 113].

Говоря о разграничении основных и неосновных значений, главным признаком, по которому основные значения отличаются от неосновных, Э. В. Кузнецова считает минимальную зависимость первых от контекста [1982: 105]. Это же подчеркивает и Е. Курилович: «Главное значение то, которое не определяется контекстом, в то время как остальные значения прибавляют еще и элементы контекста» [1962: 246].

В результате проведенного нами анализа у алтайского глагола *тут*- 'держать' было выявлено 23 значения. Семантическая структура глагола *тут*- представляется нам имеющей тип радиально-цепочечной полисемии. В качестве основного значения для исследуемого глагола выделяется ЛСВ 1 'держать, взять в руки объект'. Грамматический объект при глаголе *тут*- в основном значении может быть выражен одушевленным или неодушевленным существительным в винительном падеже: *Ме, утюгты чүрче тут* (ЛК, МЛ, 10) 'На, поддержи пока утюг'; *Ол колына кандый да бир неме тудунып алган, удабай таскактын алдынан чыгып келди* (ИС, ТҮКА, 30); *Көрүп јатса, Лазарь аяк ла калбак тудунып, очокто кайнап турган сүтке баскан* (ИС, ТҮКА, 32).

ЛСВ 2 'ловить, поймать, схватить что-н. движущее-

ся. Здесь выделяется дифференциальный компонент «что-н. движущееся»: *Мячты тут; Кузукты тут.*

Далее выделяем два значения, образованные на базе ЛСВ 2. В них наряду с общим для них семантическим компонентом «что-н. движущееся» выделяются для каждого свои дифференциальные семы. Эти значения:

ЛСВ 3 'охотиться, ловить, чтобы захватить в качестве добычи'. В данном значении дифференциальный семантический компонент «захватить в качестве добычи» предполагает в позиции объекта любое животное, которое может служить добычей для человека либо хищного животного: *Былар экү кандый көп балык туткан* (ЛК, М, 21) 'Как много рыбы наловили эти двое'; *Яны туткан балыктан амтанду неме жок!* (Аз. Ч1, 76) 'Нет ничего вкуснее чем свежепойманная рыба'; *Алтын мүйүстү сыгынды база мен туткам* (Аз. Ч2, 121) 'Марала с золотыми рогами тоже я поймал'.

На базе выше рассмотренного значения образуется ЛСВ 4 'схватить, разорвать, убить кого-л. (о зверях)'. Реализация этого значения предполагает типовой контекст с обязательными позициями субъекта и объекта. В качестве субъекта выступают хищные животные, объектом выступают соответственно более слабые животные: *Койды бөрү туткан* 'Волк растерзал овцу'.

Следующее значение ЛСВ 5 'схватить, поймать кого-л., чтобы арестовать, лишить свободы'. Здесь дифференциальным семантическим компонентом выявляется сема «арестовать, лишить свободы»: *Эликманарга келерде, журтка кирер жолдо каруулчык Мундузакты тутты* (ЧЧ, М, 95) 'Когда подъехал к Элимонару, при въезде в село Мундузака поймал страж'.

Далее на основе основного значения путем переноса либо сужения / расширения семантики образуются 18 производных значений.

ЛСВ 6 'служить опорой, поддерживать': *Лабынтыны төрт төңөш тутат* 'Крышу поддерживают четыре столбца'.

ЛСВ 7 'удерживать, не пускать, задерживать, препятствовать движению'. В этом значении в качестве объектов при глаголе *тут-* выступают имена существительные в винительном падеже. *Көлүкти ГИБДД-нын сотрудниктери туткан* 'Машину задержали сотрудники ГИБДД'; *Энези уулын канча да кире туткан болзо, түйней ле жүре берген эмей* 'Сколько бы времени мать не отпускала сына, он все равно уехал ведь'.

ЛСВ 8 'держат кого-л., что-л. в каком-н. месте; сохранять'. *Этти соок жерге тутар керек* 'Следует хранить мясо в холоде'.

ЛСВ 9 'построить, соорудить что-н.'. Данное значение предполагает в качестве объекта при глаголе *тут-* неодушевленные имена существительные, обозначающие, названия, каких-л. строительных сооружений. *Учунда колхоз бу ажу суунын тебүзине теермен тутарда, балыктарга андый жол ачылган* (ИС, ТҮКА, 28) 'В конце, когда колхоз построил мельницу в месте напора водопада, рыбам открылся такой путь'; *Бис бойыстын туткан жапжыста конорыс* (ЛК, М, 22) 'Мы будем ночевать в шалаше, который построили сами'; *Мында электростанция туткан кижы* (ЛК, М, 32) 'Построить бы здесь электростанцию'; *Ол ло содон айылдар, коммуна тушта туткан туралар, колхозтын амбарлары, саламла жапкан кажакандар* (ЛК, М, 39) 'Все те же остроконечные айлы, дома, построенные во времена коммуны, колхозные амбары, покрытые соломой кошары'.

ЛСВ 10 'держат в хозяйстве каких-н. животных, птиц'. Данный ЛСВ получает реализацию в сочетании исследуемого глагола со словами, обозначающими животных, птиц и т.д., которых держит человек у себя в хозяйстве. Примеры: *Кастар тутар* 'Выращивать гусей'; *Саар уй тутар* 'Держать дойную корову'.

ЛСВ 11 'держат, содержать в каком-н. виде, состоянии, положении'. Данный ЛСВ реализуется в устойчивом типовом контексте с наречиями *ару* 'чисто', *кирлү* 'грязно', *шалыр* 'неряшливо', *ак-чек* 'аккуратно'. *Лажы жаан да болзо, өрөкөн туразын, кийимин жаантайын ак-чек тутуп жат* 'Несмотря на свой пожилой возраст, старушка всегда держит свой дом, одежду в чистоте'.

Ниже мы выделяем три значения, образованные путем метафорического переноса. Реализация переносного метафорического значения глагола *тут-* 'держат' (ЛСВ 12) 'выбирать, назначать на какую-л. должность' получает выражение в следующих случаях: в сочетании глагола с объектом в дательном падеже; в сочетании с объектом в винительном падеже; в сочетании глагола с деепричастной формой на **=ып** от глагола *эт-* 'делать', выступающей в функции связки. Например: *Бригадирге капшуун, чыйрак кижы керек болордо, уулдар да, кыстар да каткак бүдүмдү Айдынды бир күүндү туткандар* (ЛК, М, 17) 'Когда в качестве бригадира нужен был шустрый, бойкий человек, и парни, и девушки единогласно выбрали худощавого Айдына'; *Луунга туружып, журт Советтин члендери туткулады* (ЧЧ, М, 145) 'Принимая участие на собрании, выбирали членов сельского совета'; *Лууннын председатели эд=ип Нина Ивановнаны туткандар* 'Председателем собрания назначили Нину Ивановну'.

ЛСВ 13 'держат кого-л., что-л. в строгости'. В данном значении объектом при глаголе *тут-* 'держат' выступают одушевленные имена существительные. *Ол балдарын тын тутуп жат* 'Он держит своих детей в строгости'; *Оны үйи тутуп турган эмей, ошон башка ол туку качан база*

бербей 'Конечно же, его жена держит, иначе бы он давно вел бы разгульный образ жизни'.

ЛСВ 14 'подчинять своей воле, управлять, распоряжаться; оказывать сильное воздействие, подчинять своему влиянию' получает реализацию в сочетании глагола *тут-* со словом *кол* 'рука' в форме дат. п. (*колго тут-* букв. 'держат в руке'). *Деремнини ончо уулчактары колго тудуп алган* 'Подчинил себе всех мальчишек села'; *Эмегени оббөгнини колго тудуп алган* 'Жена управляет мужем'.

Переносное значение противостоит непереносному, когда денотат не меняется, меняется лишь его объем: он либо сужается (специализация), либо расширяется (генерализация). В нашем материале обнаружено шесть примеров на специализацию. Эти специализированные значения приводятся ниже.

ЛСВ 15 'жениться, создавать семью'. Это специализированное значение получает реализацию в сочетании глагола *тут-* лишь со словами *юрт* 'семья; семейство', *айыл-юрт* 'семья; брак, супружество' и *биле* 'семья'. *Je бат, мынайып эки jobош киж и биригип юрт туткан* (ТТ, JJ, 26) 'Ну вот, так двое спокойных людей, соединившись, создали семью'.

ЛСВ 16 'сжать, сжимать, быть тесным (об обуви)'. В данном значении позиция объекта ограничивается только названиями обуви: *Пыйма будымды тудуп jat* 'Валенки давят мои ноги'; *Janы ботинкалары баланын будын тудуп jat* 'Новые ботинки давят ногу ребенку'.

ЛСВ 17 'удержать, не отдать при выплате'. Это значение реализуется в сочетании глагола *тут-* 'держат' только с лексемами *акча* 'деньги', *ишжал* 'зарплата'. *Курсак учун ишжалдан тудуп алган* 'За продукты удержали с зарплаты'.

ЛСВ 18 'придав определенное положение, сохранять, оставлять в нем (о частях тела)'. *Бажынды тус тут* 'Держи голову прямо'.

ЛСВ 19 'вправлять, делать массаж (о частях тела)' глагол *тут-* также формирует в контекстах со словами, обозначающими части тела: *Эмчи уулчактын колын кийдире тутты* 'Врач вправил мальчику руку'; *Jaанам бажымды тудудуп берди* 'Бабушка [моя] помассажировала мне голову'. Выше рассмотренные два значения, оба реализующиеся глаголом *тут-* 'держат' в его сочетании со словами, называющими части тела, имеют некоторые отличия в плане направленности действия. Если в первом значении (ЛСВ 18) действие, обозначенное глаголом *тут-*, сосредоточено в самом субъекте, т.е. речь идет об одном человеке и его же частях тела, то во втором (ЛСВ 19) – действие субъекта, некоторого лица, может быть направлено на другое лицо.

Следующее значение (ЛСВ 20) 'есть; пить спиртное' расценивается как специализированное, поскольку оно реализуется глаголом *тут-* только в сочетании с лексемами *курсак* 'еда, пища', *аракы* 'спиртное', *чөдчөй* 'пиала со спиртным'. *Эки конокко чыгара Куйрук та оозына бир де курсак тутпады* (ЛК, MJ, 222) 'Двое суток и Куйрук ни капли еды не ел (букв. 'во рту ни одной еды не держал')'; *Jaандардан уйалбай аракыны тудуп ийди* 'Не стыдясь взрослых, выпил спиртного'.

ЛСВ 21 'держат, распоряжаться, быть хозяином, владельцем чего-н.' мы рассматриваем как не переносное генерализованное значение, когда происходит расширение денотата. В данном значении объект при глаголе *тут-* объединяет в себе обозначение всех действий, направленных на этот объект или каким-то образом связанных с ним. Например: *Бистин биледе акчаны энем тудуп jat* 'У нас в семье деньгами распоряжается мама (знает на что их потратить, куда вкладывать и т.д.)'; *Бастыра ключтерди ол тудат* 'Всеми ключами распоряжается он'.

В семантической структуре многозначного глагола *тут-* 'держат', кроме того, выделяется значение (ЛСВ 22) 'прийти в какое-л. эмоциональное состояние'. Здесь сема «физическое действие», присущее глаголу *тут-* 'держат' как основной компонент, трансформируется в сему «эмоциональное состояние». Данное значение рассматривается нами как обусловленное тематическим типовым контекстом, когда отмечается связь слова с каким-то определенным классом лексических единиц. Глагол *тут-* 'держат' реализует рассматриваемое значение в его сочетании в качестве субъекта действия со словами, обозначающими эмоциональное состояние человека: *Садучынын ачабы тутты, чыгара jүгүрүп кыйгырды* (Аз.Ч1, 139) 'У продавца проявилась жадность, выбежав, закричал'; *Кыйгазы тутса, ол болушпас та* 'Если у него будет плохое настроение, он и не станет помогать'; *Күүним тутса – чарлар садын аларым, күүним тутса – аттар* (Аз.Ч1, 143) 'Захочу, куплю бычков, захочу, – лошадей'; *Онын бүгүн jakшы күүни туткан, кере тўжине бала алган* 'У него сегодня было хорошее настроение, целый день с ребенком нянчился'.

ЛСВ 23 'покрывать собой, охватывать; разъедать'. Данное значение глагол *тут-* 'держат' формирует в устойчивом типовом контексте, в котором в роли субъекта действия выступают такие слова, как *тозын* 'пыль', *тобрак* 'пыль; земля; грязь', *тат* 'ржавчина', *как* 'накипь'. Такого рода значения Л.М. Васильев рассматривает как «обусловленные тематическим типовым контекстом, когда отмечается указание на связь слова с каким-то кругом явлений действительности (например, с состоянием человека, с его эмоциональной или мыслительной деятельностью и т.д.) и соответствующим тематическим классом слов (лексикой со значением состояния и т.д.)» [1989: 13]. В данном случае таким «тематическим классом

слов» являются слова, обозначающие какие-л. отложения. Например: *Чайникти как туткан* 'Чайник покрылся накипью'; *Лена јаткан кыбын черетеп, јунуп, тозын туткан бичиктерин ончозын кактап алган болгон* (ЛК, МЖ, 128) 'Лена, побелив комнату, в которой жила, помыв, встряхнула все покрытые пылью книги'.

Таким образом, проведенный в данной работе анализ показал, что первостепенная роль контекста в разных его типах при выяснении значений полисемантического слова очевидна. На основе контекстного окружения мы определили семантическую структуру алтайского многозначного глагола *тут-* 'держать', состоящую из двадцати трех лексических значений.

#### Обозначение текстовых источников

Аз. Ч1 – Азия Чөрчөктөри 1-кы бичик. – Горно-Алтайск. «Алтын Туу» деп Байсын-Јурт, 2014.

Аз. Ч2 – Азия Чөрчөктөри 2-чи бичик. – Горно-Алтайск. «Алтын Туу» деп Байсын-Јурт, 2015.

ИСТУКА – И. Сабашкин. Турна ўни кӧндүгӧр алдында. – Горно-Алтайск, 1984.

ЛК МЖ – Л. Кокышев. Мечин жылдыс. – Горно-Алтайск, 2013.

ТТ ЈЈ – Т. Топчина. Јүрүм Јылдыс. – Горно-Алтайск. «Алтын-Туу» деп Байсын-Јурт, 2015.

ЧЧ М. – Ч. Чунижеков. Мундузак. – Горно-Алтайск, 1962.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Васильев Л.М. Отношения языковых значений в границах полисемантического слова // Исследования по семантике. – Уфа, 1989. – С. 13.
2. Кузнецова Э.В. Итоги и перспективы классификации русских глаголов // Семантические классы русских глаголов. – Свердловск, 1982. – С. 105.
3. Курилович Е. Заметки о значении слова // Очерки по лингвистике. – М., 1962. – С. 246.
4. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика. – М., 1977. – С. 113.

© Саналова Байару Борисовна (sbayaru@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ-КОММЕНТАРИЕВ: МЕТАЯЗЫКОВОЙ АСПЕКТ

**Сатучина Татьяна Юрьевна**

Кандидат филол.н., доцент, Кемеровский  
государственный университет  
TatianaKuznetsova86@mail.ru

**Фаломкина Ирина Павловна**

Кандидат филол.н., доцент, Кемеровский  
государственный университет  
falomkina@mail.ru

### FEATURES OF ONLINE COMMENTS: METALANGUAGE ASPECT

**T. Satuchina  
I. Falomkina**

*Summary:* The article presents a study of Internet comments in a metalanguage context. The multi-aspect manifestation of metalanguage consciousness is revealed, the metalanguage potential of Internet judgments is determined. The results of the analysis of the material allow to emphasize the thesis about the presence of key features of comments in the metalanguage aspect – evaluativeness and linguistic conservatism. Evaluativeness, being the basic dominant of the comment, has different levels of manifestation – from graphic to syntactic. Linguistic conservatism, what is not always a correlative feature of an evaluative utterance, is expressed in continuity with traditional, and therefore unchangeable, representation about language. These signs are dominant, especially significant for the characteristic of Internet reflections in the metalanguage fragment. This circumstance determines the relevance of the research.

*Keywords:* internet commentary, metalanguage reflection, evaluation, means of expression of evaluation, linguistic conservatism, metalanguage aspect.

*Аннотация:* В статье представлено исследование интернет-комментариев в метаязыковом контексте. Выявлена разноаспектная проявленность метаязыкового сознания, определен метаязыковой потенциал интернет-суждений. Результаты анализа материала позволяют акцентировать тезис о наличии ключевых признаков комментариев в метаязыковом аспекте – оценочность и языковой консерватизм. Оценочность, являясь базовой доминантой комментария, имеет разные уровни проявления – от графического до синтаксического. Лингвистический консерватизм, будучи не всегда корреляционным признаком оценочного высказывания, выражается в преимущества традиционным, а значит неизменным, представлениям о языке. Данные признаки являются доминирующими, особо значимыми для характеристики интернет-рефлексий в метаязыковом фрагменте. Этим обстоятельством определяется актуальность предпринятого исследования.

*Ключевые слова:* интернет-комментарий, метаязыковая рефлексия, оценка, средства выражения оценки, лингвистический консерватизм, метаязыковой аспект.

### Введение

Интернет-комментарий, будучи одним из основных жанров виртуальной коммуникации, исследуется лингвистами с разных позиций. Определяются жанровые признаки интернет-комментария [1], его этнокультурная специфика [2], лингвоперсонологический потенциал [3], стилистические и лингвистические особенности комментария, в том числе способы проявления речевой агрессии [4]. Кроме того, анализируются речевые стратегии и тактики авторов интернет-комментариев [5]. Вместе с тем представляется недостаточно изученным метаязыковой потенциал интернет-комментария. Отметим, что за последние годы появилось незначительное число работ, включающих анализ метаязыковых сторон интернет-комментария, характера проявления метаязыковой рефлексии [6 и др.]. Данными обстоятельствами определяется **актуальность** настоящего исследования. **Цель** исследования – определить особенности метаязыковых рефлексий пользователей сети Интернет. Полагаем, что выделенные авторами особенности интернет-суждений обнаружат разноаспектную проявленность метаязыкового сознания – от оце-

ночности до неприемлемости языковых перемен, так называемый лингвистический консерватизм.

Принято считать, что метаязыковая деятельность говорящих проявляется по-разному: в оценочных суждениях и высказываниях о языке, невербализованных представлениях и рефлексиях о нем, комментариях и толкованиях, пояснениях и заметках и т.д. Для обозначения суждений, говорящих о фактах языка И.Т. Вепревой был предложен термин *рефлексив* [7]. Смежные понятия «метаязыковая рефлексия», «метаязыковой комментарий», «метаязыковое суждение» являются частными разновидностями рефлексива. В настоящей работе термины *интернет-комментарии*, *интернет-суждения* и *интернет-рефлексии* рассматриваются нами как синонимичные понятия.

### Методы и материалы

Материалом исследования послужили интернет-комментарии к двум новостным текстам газеты «Комсомольская правда» на общую тематику о принятых изменениях к Закону «О государственном языке Российской Федера-

ции» (№ 52-ФЗ, 28 февраля 2023), опубликованные в социальной сети Вконтакте [Vk.ru, 2023 г.] Поправки, принятые к Закону «О государственном языке Российской Федерации», включают запрет на употребление заимствованных слов в определенных речевых ситуациях и жанрах, их замену на исконно русские синонимичные эквиваленты.

- В исследовании используется комплексная методика:
- эмпирические методы, связанные с отбором языкового материала, его систематизацией: описательный метод (лингвистическое наблюдение, обобщение и интерпретация результатов);
  - теоретические методы, связанные с теоретическим описанием собранного материала в рамках научной концепции.

Всего было проанализировано 100 комментариев пользователей сети.

### Результаты и обсуждения

В процессе анализа эмпирического материала были выделены две группы интернет-рефлексий о новостном событии, посвященном изменениям в русском языке, на основании ярко выраженного признака: (1) метаязыковые интернет-рефлексии, которым присущ акцентированный *оценочный характер*; (2) комментарии, демонстрирующие *лингвистический консерватизм*, связанный с неприемлемостью каких-либо изменений в языке, приверженностью традиционным языковым ценностям, и значительно в меньшей степени – околонучными представлениями, приближенными к профессиональным взглядам о фактах языка.

Рассмотрим способы проявления оценочности в метаязыковых комментариях первой группы.

Интернет-комментарий, являясь самостоятельным жанром интернет-дискурса, представляет собой реакцию пользователя на текст или событие. При этом такая реакция часто является негативной. Оценочность, транслируемая как имплицитно, так и явно, рассматривается учеными как один из базовых признаков интернет-комментария [8]. Комментарий, будучи неразрывно связанным с исходной статьей, может оказывать влияние на интерпретацию первичного текста.

Субъектом оценки выступает пользователь, оставляющий комментарии под новостной статьей. При этом социальная сеть дает возможность лаконично выразить свое мнение, дать оценку тексту или событию, отраженному в тексте, с помощью эмодзи. Объектом отрицательной или положительной оценки в анализируемых комментариях становятся: закон о государственном языке, обсуждению которого и посвящена статья; в целом языковая ситуация в стране; другие комментаторы и мн.др.

Адресатом является не только само сетевое издание, но и любой пользователь интернет-ресурса. Часто фокус критики (большинство комментариев носит негативный характер) смещается на пользователей, выражающих ту или иную точку зрения. Один комментарий может включать несколько объектов оценки.

Проиллюстрируем вышесказанное примерами. Комментарий может включать комбинацию различных оценочных средств. Так, лексический способ выражения оценки нередко сопровождается графическими, пунктуационными приемами.

(1) *Давно пора*. Комментарий не содержит анализа, представляя собой оценку без обоснований. Устойчивое выражение, с одной стороны, отражает неудовлетворенность современным состоянием русского языка, с другой, – позволяет автору положительно оценить введение закона. (2) *ДАВНО ПОРА!* Пользователь прибегает к графическим средствам усиления положительной или негативной оценки. В данном примере используется и восклицательный знак, и прием капитализации, позволяющие интенсифицировать оценку. (3) *Хороший закон! нужный, а то скоро от русского языка одни предлоги останутся*. Положительная оценка закона представлена посредством использования оценочных прилагательных *хороший* и *нужный*. (4) *Римма, это, конечно, лишнее, но «говорун» вместо «спикера»... Настолько глупо, что даже не смешно!* 😏 Автор комментария предлагает не впадать в крайности по отношению к заимствованным словам. Использование иностранных слов оценивает отрицательно: это *лишнее*. Но и неоправданное замещение заимствованных слов исконно русскими не одобряется автором комментария. Пользователь использует оценочную лексику и фразеологизм (*даже не смешно*). Кроме того, в этом примере представлен и графический способ выражения оценки: во-первых, многоточие указывает на некоторые затруднения в выборе слова из-за эмоций, которые испытывает автор; во-вторых, комментарий завершается эмодзи «закатывающий глаза», значение которого может варьироваться в зависимости от контекста, но обычно с его помощью пользователи выражают неодобрение. (5) *Ну наконец то а то слушаешь некоторых в нете или читаешь и понимаешь что это не русский язык, а какой то суржик .... смесь языка папуасов и колонизаторов, в культурном смысле разумеется*. Положительная оценка закона сопровождается отрицательной оценкой состояния русского языка, для чего автор использует метафору. Многоточие, которое вопреки норме включает не три точки, а четыре, усиливает эмоциональность. (6) *Давно пора было издать такой закон, а то ведь изгадили русский язык некчемными иностранными словами! Ещё бы заставить нормально разговаривать молодёжь со своим жаргоном типа: Лол, изи и прочей тупой лексикой*. Как мы видим, выражение *давно пора* довольно часто встречается в интернет-комментариях с целью выраже-

ния согласия с определенными действиями. Лексика с негативной семантикой используется по отношению к заимствованиям и жаргонным словам.

В комментариях для выражения оценки широко используются средства грамматического уровня языка в комбинации с графическими, лексическими и другими оценочными средствами. (1) *Алексей, я тоже за, а то надоело в России одна американщина, просто теперь и Конституцию надо переписать (а она кстати тоже иностранное слово). Депутаты, иностранное, как и президент. Если копнуть, то и многие старые слова, которые считаются русскими, иностранные корни. Моё имя, например, с греческого «Царь». Пойду паспорт теперь менять!!!* Автор использует такой прием экспрессивного синтаксиса, как парцелляция. При этом парцеллят отделен от основной конструкции восклицательным знаком, который усиливает эмоциональную сторону положительной оценки. Стремясь продемонстрировать негативную оценку принятого закона, автор использует такой стилистический прием, как ирония. Первое предложение вне остального контекста содержит согласие с мнением другого пользователя о необходимости введения закона: свое отношение к засилию заимствованных слов выражает с помощью глагола *надоело*, используется словообразовательное средство, формирующее отрицательное оценочное значение – суффикс *-щин-* (*американщина*). (2) *Ну вот, например, в центре города стоит цветочный киоск с названием «Flowers». Цветы, блин, цветы.* Комментарий представляет собой императивное высказывание, в котором содержится указание на то, как «должно быть». Эвфемизм *блин* помогает выразить негативную оценку с оттенком досады по отношению к повсеместному использованию иностранных слов. Некоторые участники вступают в дискуссию с предыдущим комментатором: *Римма, flowers- изящнее и звучит лучше.* Положительная оценка выражена с помощью сравнительной степени прилагательного и наречия, имеющих оценочное значение. В данном случае оценочность проявлена на деривационном уровне. (3) *Задолбали уже своими идиотскими законами. Любой язык развивается по своим законам (...). Если б такие законописики были раньше, в русском языке половины слов не было бы, которые органично в него вошли и считаются уже своими вроде сарай, базар, карандаш, бизнес, шоу, вермишель, офис и сотни других. Сленговые словечки живут какое-то время и сменяются другими. Что не надо - само отвалится без госдум, что надо - войдёт в язык. Бесплезный тупой закон!* Первое предложение содержит отрицательную оценку автора комментария представителей законодательной власти и самого закона. Для этого используется разговорное слово с ярко выраженной негативной оценкой – *идиотские (законы)*. Жаргонное слово *задолбали* иллюстрирует состояние того, кто оценку выражает. Одним из способов выражения негативного отношения становится словообразовательная языковая игра: по отношению к представителям

законодательной власти комментатором используется лексема *законописики*, образованная сложением производных слов *закон* и *писика*. Последнее, имея в словарях помету «разговорное», служит для наименования непрофессиональных писателей. Среди морфологических способов оценки можно выделить использование слова *госдума* во множественно числе – *отвалится без госдум*. (4) *Принятый законопроект о языке абсурден, притянут за уши. И я объясню почему. Я более чем уверена, что дойдёт ещё до большего абсурда - запрета изучения иностранных языков. Тогда уже можно будет говорить о полной деградации, и это приведёт по итогу к смерти того, что «оберегать» пытаетесь. Поймите, что язык - живое естество, его нужно поить, кормить; а контролировать его, всё-равно что указывать ветру куда дуть...* Однозначное отношение автора комментария к закону представлено в первом предложении. Оно подчеркивается использованием оценочной лексики (*абсурден*) и устойчивого оборота с отрицательной оценкой (*притянут за уши*). Далее следует пространное рассуждение, состоящее из восьми абзацев, где автор аргументирует свое мнение доводами, подтверждающими его точку зрения. Такой объемный комментарий не мог остаться без внимания и вызвал дискуссию. Пользователи подвергли критике и точку зрения автора, назвавшего себя лингвистом и отстаивающего теорию естественного развития языка без вмешательства, и его манеру письма: *в вашем ожидаемом и абсолютно малоувлекательном многобуквии я, увы, так и не нашёл ответа на свой вопрос; и состояние русского языка в целом.* (5) *Ну да, на улице одни шопы, маркеты. В разговорах одни хаюшки, да океюшки. В инете одни блохеры, лайфхаки. Вывесок, реклам на русском почти и нет, везде американщина.* Автор использует существительные с суффиксами субъективной оценки (*хаюшки, океюшки, американщина*), желая подчеркнуть неуместность употребления большого количества заимствованных слов. Нарочитое, игровое отступление от правил орфографии (*блохеры*) также становится способом выражения отрицательной оценки. Пользователи, вступившие в спор с автором предыдущего комментария, используют оценку как средство реализации категории «свой – чужой», где «свое» – это хорошо, «чужое плохо».

Отдельно выделим короткие ироничные комментарии, представляющие собой оценочные фразы, которые могут сопровождаться эмодзи или большим числом восклицательных знаков, повышающими эмоциональный накал комментария. Е.М. Вольф полагает, что оценка может быть выражена элементами меньшими, чем слово, может характеризовать группу слов и высказывание в целом [9, С. 177]. (1) *Отлично!!! Хорошая тема. Я за ! 🍑 О майн готт!* В последнем комментарии пользователь, проявляя лингвокреативность, использует немецкую фразу, написанную кириллицей для выражения отрицательной оценки по отношению к принятому закону. (2) *А где свобода слова???? Или это тоже контролируется???* Дублирова-

ние вопросительного знака после риторического вопроса позволяет пользователи подчеркнуть высокую степень возмущения, усилить оценочность. (3) *И это правильно, мы русские, а говорим иностранными словами. Русский язык очень богат и красив.* Объектом положительной оценки в данном комментарии одновременно становится и обсуждаемый закон, и русский язык. Автор использует наречия и прилагательные с оценочной семантикой. (4) *Ну это кринж...Как теперь Рофлить???* Несмотря на включение жаргонного слова с оценочным значением (*кринж*), комментарий представляет собой скорее шуточное замечание, чем оценочное высказывание.

Таким образом, для выражения оценки авторы комментариев используют большой арсенал лингвистических и нелингвистических средств. В выражении оценки участвуют единицы различных уровней языка: лексического, словообразовательного, морфологического, синтаксического, графического. В одном комментарии может быть представлена комбинация различных приемов положительной или отрицательной оценки.

Перейдем к рассмотрению комментариев второй группы, в которых отрицательная / положительная оценочность коррелирует / не коррелирует с идеей сохранения чистоты русского языка, с одобрительным / неодобрительным отношением принятия поправок к закону о языке. Однозначной и постоянной корреляции не существует, поскольку одно и то же событие (принятие поправок к закону о языке) может разными пользователями восприниматься как положительно, так и отрицательно. Однако подчеркнем, что в большинстве комментариев пользователи положительно оценивают принятые поправки к закону о родном языке. Следовательно, отмечаем доминирующую корреляцию между положительной оценочностью и лингвистическим консерватизмом. Такие комментарии демонстрируют четкую авторскую позицию о необходимости борьбы с заимствованиями: (1) *И это правильно, мы русские, а говорим иностранными словами;* (2) *Русский язык совсем испоганили иностранными словами (...);* (3) *Отлично!!!;* (4) *Какая разница? у России сейчас много своих русских слов, пускай все будет написано так, как нужно и без каверканий, без западных словечек;* (5) *Ну наконец то а то слушаешь некоторых в нете или читаешь и понимаешь что это не русский язык, а какой то суржик (...);* (6) *Я думаю, что первым делом надо убрать все вывески на магазинах. Едешь по городу, и не одного русского названия;* (7) *Хорошая тема;* (8) *Я за!;* (9) *Да надоели со своими ребрейдингами, ресепшинами, ок и т д Вывески иностранные, слова, жилые кварталы.*

Отмечаем, что система аргументаций многих участников обсуждения против заимствований не основана на «собственно научных презумпциях, что само по себе естественно для обыденного сознания, как раз и противопоставляемого научному» [10, С. 10]. Иными словами,

такая аргументация не имеет научной базы, представлена в виде обыденных наблюдений, оценочных суждений о развитии и функционировании русского языка: *русский язык совсем испоганили; Да надоели со своими ребрейдингами (...); изгадили русский язык* и т.д. Для участников дискуссии характерна приверженность родным языковым традициям, стремление к сохранности языка, патриотизм: (1) *Мы русские, а говорим иностранными словами;* (2) *Русский язык очень богат и красив.* Полагаем, что в этом проявляется лингвистический консерватизм, связанный с неприемлемостью каких-либо языковых изменений, с сохранением первоначального облика языка. Кроме того, для участников обсуждения свойственны отсылки на свой опыт: (1) *Я думаю, что первым делом надо убрать все вывески на магазинах. Едешь по городу, и не одного русского названия;* (2) *Ну наконец то а то слушаешь некоторых в нете или читаешь и понимаешь что это не русский язык (...).*

Отдельно выделим немногочисленную группу рефлексий, в которых выражено сомнение в целесообразности поправок к закону. Проиллюстрируем данный тезис следующими примерами: (1) *Интересные вариации - представляю перевод латинских выражений у медиков, а также других выражений в математике, физике, информатике и так далее... А также использование русских букв в качестве переменных в формулах и обозначениях, А также в названиях физических явлений (...);* (2) *Представляю язык типа Бейсик, Паскаль, Питон, Джава и прочие, только полностью переведённые на русский... Также операционки типа линукс, виндовс и прочие с полным переводом на русский всех команд, обозначений и выражений (...).* Очевидно, что пользователей тревожит факт неправомерной, с их точки зрения, замены иностранных слов русскими эквивалентами.

Делая предварительные выводы по описанию и анализу первой дискуссии, акцентируем ключевое положение о том, что большинство участников интернет-дискуссии одобряют принятые поправки к действующему закону о языке, связанные с ограничением употребления заимствованной лексики в определенных речевых жанрах. При обыденном непрофессиональном обсуждении проблем русского языка наиболее категоричные реакции и оценки наблюдаем применительно к заимствованиям. Причинами резкого, негативного отношения к процессу заимствования многие ученые называют от собственно психологических до собственно лингвистических. На наш взгляд, наличие в интернет-обсуждениях именно таких метаязыковых рефлексий обусловлено языковым консерватизмом, в результате которого языковая личность негативно относится к изменениям в языке, одобряет и поддерживает точку зрения о сохранности «чистоты» родного языка, его уникальности и самобытности. Однако при этом чаще всего научный взгляд на подобные механизмы в языке остается не актуализированным.

Во второй дискуссии выделяем похожие реакции на поправки в законе. (1) *Давно пора; хороший закон! нужный, а то скоро от русского языка одни предлоги останутся;* (2) *Отличная новость!;* (3) *ДАВНО ПОРА!;* (4) *Родной язык нужно защитить не только от иностранных слов, но и от новояза, который сплошь и рядом мелькает в речи и слов-паразитов. Мат не трогать. Пусть остаётся не публичным способом коммуникации среди простого народа и мн.др.*

Во второй дискуссии наблюдаем попытку научно осмыслить происходящее в родном языке, «вырваться за границы обыденности и вступить в познание, обладающее некоторыми признаками научности, прежде всего это попытки отвлечься от уровня единичного и придать наблюдаемым фактам характер обобщения» [10, С. 10]. Проиллюстрируем данный тезис примерами. (1) *«Любой язык развивается по своим законам... Сленговые словечки живут какое-то время и сменяются другими. Что не надо - само отвалится (...);* (2) *Поддерживаю. Язык жив, пока активно заимствует и наполняется новыми словами; Принятый законопроект о языке абсурден, притянут за уши. И я объясню почему... Я более чем уверена, что дойдёт ещё до большего абсурда - запрета изучения иностранных языков. Тогда уже можно будет говорить о полной деградации, и это приведёт по итогу к смерти того, что «оберегать» пытаетесь. Поймите, что язык - живое существо, его нужно поить, кормить; а контролировать его, всё-равно что указывать ветру куда дуть... Хотите «сохранить» русский язык - цените и берегите другие (...)* Лингвист откланялся. Язык живёт за счет заимствований, но вы его обрекаете стать мёртвым языком как латинский и древнегреческий. В последних околонучных (научных?) рефлексиях акцентированы

факты сравнения родного языка с другими языками: (...) *Ломать, рубить - не строить. Если покопаться, так вы вообще обнаружите, что надо половину языка перелопатить. Ах, сколько там всего! И французского, и тюркского и всего прочего!;* высказывания о судьбе родного языка: *Я более чем уверена, что дойдёт ещё до большего абсурда - запрета изучения иностранных языков. Тогда уже можно будет говорить о полной деградации, и это приведёт по итогу к смерти того, что «оберегать» пытаетесь... Язык живёт за счет заимствований, но вы его обрекаете стать мёртвым языком как латинский и древнегреческий;* отсылки к научным источникам: *Так я бесплатно могу подарить им книгу. Дарю и прикрепляю. Надеюсь, защитники языка своим родным хотя бы владеют и книгу осилят.*

### Заключение

Метаязыковой потенциал интернет-рефлексий многогранен. В настоящем исследовании акцентированы два взаимообусловленных, но не всегда корреляционных признака комментариев – оценочность и языковой консерватизм. В одних случаях концепция борьбы с заимствованиями, сохранения чистоты родного языка сопровождается положительной оценочностью пользователей Сети (большинство случаев), в других – отрицательной. Предположим, что на это обстоятельство влияет ряд причин: от психологических (стремление оставаться в знакомых условиях, страх перед новым и мн. др.) до собственно лингвистических. Теоретическая ценность работы видится в выявлении и описании иных признаков интернет-комментариев в метаязыковом аспекте. Практическая значимость работы видится в применении представленных результатов к иным интернет-жанрам.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Дахалаева Е.Ч. Интернет-комментарий и интернет-отзыв: параметры жанрового разграничения // Современные проблемы науки и образования. № 6. С. 12–99.
2. Абдуллина Л.Р. Интернет-комментарии как отражение национального мировосприятия (на материале французского и русского языков) // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. № 1. С. 5–6.
3. Мельник Н.В. Лингвоперсоналогия политического интернет-комментария // Политическая лингвистика. № 5(65). С. 47–51.
4. Воронцова Т.А. Троллинг и флейминг: речевая агрессия в интернет-коммуникации // Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология. Т. 26, № 2. С. 109–116.
5. Бондаренко Е.Н. Анализ речевой стратегии дискредитации в лингвистической экспертизе (на примере интернет-комментария) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. № 10–1(40). С. 27–29.
6. Герасимчик И.А. Метаязыковая рефлексия в отношении несоблюдения норм литературного языка на форуме СМИ // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. № 4. С. 10–12.
7. Вепрева И.Т. Рефлексивы и их функционально-системная организация // Русский язык в контексте культур. Екатеринбург: Изд-во Ур. ун-т. С. 194–203.
8. Асмус Н.Г. Аксиологический потенциал интернет-комментария как отражение социальных ценностей // Российские исследования. Т. 2. № 2. С. 22–32.
9. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. М.: Наука. 228 с.
10. Голев Н.Д. Особенности современного обыденного метаязыкового сознания в зеркале обсуждения вопросов языкового строительства // Вестник Томского государственного университета. № 3 (4). С. 5–17.

© Сатучина Татьяна Юрьевна (TatianaKuznetsova86@mail.ru), Фаломкина Ирина Павловна (falomkina@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# О ЗВУКОПОДРАЖАТЕЛЬНЫХ СЛОВАХ В АЛТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ С ИМТАЦИЕЙ ЗВУКОВ, ИЗДАВАЕМЫХ ЧЕЛОВЕКОМ ИЛИ ДРУГИМИ ЖИВЫМИ СУЩЕСТВАМИ

**Тыдыкова Надежда Николаевна**

Старший научный сотрудник, Бюджетное научное учреждение Республики Алтай «НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова» (г. Горно-Алтайск)  
ntydykova@mail.ru

## ON ONOMATOPOEIC WORDS IN THE ALTAI LANGUAGE WITH IMITATION OF SOUNDS MADE BY HUMAN OR OTHER LIVING CREATURES

**N. Tydykova**

*Summary:* The article discusses the semantic features of onomatopoeic words that reproduce sounds made by humans or other living creatures. This includes thematic groups of words that imitate sounds made not only by humans, but also by animals, birds, insects, reptiles, and amphibians. The semantics of this category of words does not depend on intonation, is understandable without gestures and facial expressions, for the most part these are non-derived words, but when repeating the same or similar sound complexes, they can be derived words.

*Keywords:* Altaic language, onomatopoeic words, thematic group, semantics.

*Аннотация:* В статье рассматривается вопрос о семантических особенностях звукоподражательных слов, воспроизводящих звуки, издаваемые человеком или другими живыми существами. Сюда входят тематические группы слов с подражанием звукам, издаваемым не только человеком, но также и животными, птицами, насекомыми, пресмыкающимися и земноводными. Семантика данной категории слов не зависит от интонации, понятна без жестов и мимики, большей частью это непроемные слова, но при повторе одних и тех же или близких звуковых комплексов могут быть производными словами.

*Ключевые слова:* алтайский язык, звукоподражательные слова, тематическая группа, семантика.

Объектом исследования данной статьи является звукообразоподражательная лексика. Ранее данная группа слов рассматривались в алтайском языке авторами «Грамматики алтайского языка» 1869 г. [1, с. 93-94], а также Н.А. Баскаковым [2, с. 256], которые отнесли их к классу междометий. В работе Е.Н. Чунжековой была описана специфика категории звукоподражания и звукоподражательных высказываний (предложений), отмечалась их самостоятельность в сфере синтаксиса (простого предложения) алтайского языка [3, с. 12-31]. В современной алтайской грамматике данная категория слов названа мимемами и уже рассматривается как второстепенная знаменательная часть речи [4, с. 460-465]. Автором данной статьи была дана общая характеристика данной категории слов, как самостоятельной части речи в алтайском языке, а также описана её морфологическая структура [5].

По лексико-семантическим и морфологическим особенностям звукообразоподражательная лексика в современном алтайском литературном языке подразделяется на две большие группы: на звукоподражательные слова и на образоподражательные слова.

Целью данной статьи является попытка представить характеристику лексико-семантических особенностей звукоподражательных слов. В связи с ограниченным

объёмом статьи, нами будет рассмотрена лишь часть вышеназванных слов, а именно: будет дана характеристика семантических особенностей звукоподражательных слов, передающих имитацию звуков, издаваемых человеком или другими живыми существами. При описании этой категории слов нами применяется аналитико-описательный метод. Материалом для написания статьи служат звукоподражательные слова, взятые из текстов алтайской художественной литературы.

При классификации звукоподражательных слов алтайского языка по семантическим признакам мы опирались на теоретические труды Н.И. Ашмарина, Н.А. Баскакова, М.А. Щербака [6, 7], а также на специальные исследования по различным тюркским языкам [8-13].

Звукоподражательные слова алтайского языка делятся на две основные группы:

1. Слова, имитирующие звуки, издаваемые человеком или другими живыми существами.
2. Слова, имитирующие звуки, исходящие от неодушевлённых предметов.

Нами рассматривается первая группа звукоподражательных слов, основу которой составляют слова, передающие звуки, издаваемые человеком или другими живыми

ми существами. Данную группу слов мы подразделили на следующие тематические группы:

- подражания звукам, издаваемым человеком;
- подражания звукам, издаваемым животными;
- подражания звукам, издаваемым птицами;
- подражания звукам, издаваемым насекомыми.

Рассмотрим подробнее эти тематические группы.

#### Подражания звукам, издаваемым человеком

Слова, характерные для этой группы, многочисленны, по своему лексико-семантическому значению они разнообразны и составляют самую большую группу звукоподражательных слов в алтайском языке. Данную группу слов можно подразделить на ряд подгрупп:

1. Звукоподражательные слова, связанные с имитацией статического состояния, в котором находится человек, или с обозначением какого-л. движения, производимого человеком, а также с обозначением движения его конечностей:

1. звукоподражательные слова, обозначающие статическое состояние человека: *оп-соп* (выражает неестественно прямое положение туловища человека, т.е. выражается состояние «стоять, как вкопанный; сидеть, словно застывший»). *Ончозы ла тура тонуп калган улус. Машинадан түшпей де, оп-соп болуп калган улус...* (ЖК, КТК, 190) – ‘Все – словно стоя застывшие люди. Люди, которые даже не слезая с машины, стоят, как вкопанные’;
2. звукоподражательные слова, передающие очень быстрое движение: *бурт, сурт. Уулчактар «бурт» эдип, жоголгылап калды* (ЖК, JJY, 61) – ‘Мальчишки «фьють» и исчезли’; *Өгөөн туразы жаар сурт кире конды* (АЕ, СК, 166) ‘Мужик «юрк» и забежал в дом’;
3. 3) звукоподражательные слова, связанные со звуками разного рода топота или со звуками, возникающими при ходьбе от обуви: *так-так, ток-ток* (звукоподражание стуку или топоту чем-л. деревянным, либо по чему-л. деревянному), *тап-туп* (звукоподражание тяжёлому топоту), *тирс-марс* (звукоподражание топоту с треском), *күр-мар* (звукоподражание топоту многочисленных ног), *тизирт-тизирт, чыгырт-чыгырт, чыкырт-мыкырт* (звукоподражание лёгкому топоту со скрипом). *Агаш будым карын бек, тен, той-сай тушта бијелезем: так-так, ток-ток!* (АЕ, СК, 19) – ‘Хорошо, что [моя] деревянная нога крепка, прямо как начну во время свадеб и т. п. плясать: так-так, ток-ток’; *Лыман апшыйак тирс-марс једип ле келди* (АЕ, СК, 79) – ‘Дед Дьыман, топяя-гремя, прибыл’; *Јаан удабай, уулдар күр-мар, чур-чуманак једип келт* (АЕ, СК, 79) – ‘Немного погодя, парни, громко гремя, с шумом-гамом прибыли’; *Сопокторы базарда, тен, тизирт-тизирт* (АЕ, СК, 45) – ‘Когда он хо-

дил, сапоги его, прям топали со скрипом «топ-топ, скрип-скрип»’;

4. звукоподражательные слова, связанные со звуками, возникающими при ходьбе на лыжах: *Тон карга чана – «шыйт, шыйт»* (ЭТ, К, 205) – ‘Лыжи скользят со скрипом по мёрзлому снегу – «фьють-фьють»’;
5. звукоподражательные слова, связанные со звуками, возникающими при ударе ногами по дереву: *күнк, күнк* (имитация глухого звука); *чыт-чыт* (имитация звонкого звука). *Кыйын јаткан јадыкты тепкен, тепкилеген – күнк, күнк* (ЭТ, К, 186) – ‘[Он] с гулким шумом пинал по лежащему на боку бревну’; ... *Чала кыйынынан јаткан јадыкты Мерген будыла чыт ла чыт – тынду неме билдирбейт* (ЭТ, К, 187) – ‘По бревну, лежащему слегка на боку, Мерген «тук и тук» ногой – ничего живого не видно’;
6. звукоподражательные слова, связанные со звуками, возникающими при ходьбе человека по высокой траве, между кустов или деревьев: *Ойто ло буттары өлөнди тыдырт-тыдырт эде јулат...* (АЕ, СК, 67) – ‘И снова [его] ноги с треском срывают траву...’; *Күски өлөңлө мен базадым. Шылыр, шылыр, шылыр* (АА, 386) – ‘Я ступаю по осенней траве. Шорох, шелест, шуршание’; *Шалырт, шалырт, шалырт... Кем де аралла араайын өнөлөйт, ак тымыкты буза базат* (АЕ, СК, 150) – ‘Шорох, шорох, шорох... Кто-то тихо крадётся по лесу, ступает, нарушая светлую тишь’.

2. Звукоподражательные слова, связанные со звуками, издаваемыми голосовым или дыхательным аппаратом человека:

1. звукоподражательные слова, обозначающие очень краткий звук, издаваемый голосом: *Ол тыйт та этпеди* (Инф.) – ‘Он даже не пикнул’; *Сыны-бели сыстаза да, «сылт» эдип унчукпас кизи* (АЕ, СК, 5) – ‘Если даже у него болит спина или поясница, этот человек молчит, даже не «пикнет»’;
2. звукоподражательные слова, связанные со звуками, возникающими при шлёпанье губами: *мач, мач-мач* и т.д. *Атамыш ... Чарбийаковтын бастыра јүзин алакандарыла јыжа тартып ийерде, Чарбийаковтын эриндери јаныс ла мач эдип калды* (ЛК, ТУ, 32) – ‘Когда Атамыш ... прошёлся ладонями по всему лицу Чарбыякова, губы Чарбыякова только «шлёп» и захлопнулись’;
3. звукоподражательные слова, связанные со звуками, возникающими при шмыгании, сопении носом: *мыш, мыш-мыш, мыш-маш, быш, быш-быш* и т.д. *Анча-мынча болбоды, Мыклай бай эжиктен мыш-маш эдип кирип келди* (ЧЧ, М, 141) – ‘Даже не прошло много времени, Мыклай бай, сопя и шмыгая носом, вошёл в двери’.
4. звукоподражательные слова, связанные со звуками, возникающими при плевке: *шыйт, бейт*

(звукоподражание плевку уголком рта), *чыкырт* (звукоподражание плевку сквозь зубы). *Оббгөн эмеш токынап, «шыйт» этире јерге тјүкүрди* (АЕ, СК, 120) – ‘Мужик, немного успокоившись, «тьфу» плюнул на землю’;

5. звукоподражательные слова, связанные со звуками, возникающими при кашле человека: *Ол ойто ло «ках-ках» этире јөдүлдей берди* (БУ, ЪЖЭУ) – ‘Он снова закашлял «кхы-кхы»’;
6. звукоподражательные слова, связанные со звуками, возникающими при глубоком выдохе: «*Ўп*» *деген бойынча чабар болзо* (ЖК, ЫЭИ, 351) – ‘Сказав «Уф-ф», как начнёт косить’.

### 3. Звукоподражательные слова, связанные с эмоциональным и психическим состоянием человека:

1. звукоподражательные слова, связанные со звуками, возникающими при смехе человека: *јур* (звукоподражание дружному смеху), *јур-јур* (звукоподражание непрерывному, дружному смеху), *хо-хо-хо* (звукоподражание громкому смеху), *тыйт* (звукоподражание смешку, короткому смеху) и т. д. Например: *Балдар јур ле каткыда* (КТ, КЈ, 14) ‘Дети дружно смеются’; «*Хо, хо, хо!*» – *деп, Карабайдын каткызы угулып турды* (ЛК, ТКБ, 30) ‘Ха-ха-ха! – слышится смех Карабая’; *Норок тыйт этире каткырат* (КТ, КЈ, 157) ‘Норок коротко хихикает’;
2. звукоподражательные слова, связанные со звуками, возникающими при плаче человека: *ы-ы-ы, ык-ык* (звукоподражание всхлипу) и т. д. «*Ы-ы-ы, олјум келип јат, олгөнис бу туру...*» – *деп, Табачы Амыр-Санаанын куучынын јетире укпай, ойто ло ый-сыгытка кире берди* (НШ, КЈ, 54) – ‘«А-а-а, наступает смерть, вот и умираем...», – кричал Табачы, не дослушав до конца речь Амыр-Саны, снова запричитал в плаче’.

### 4. Звукоподражательные слова, связанные со звуками, издаваемыми человеком при разговоре:

1. звукоподражательные слова, возникающие в результате крика или громкого разговора человека: *аай-коой* (звукоподражание разноголосому крику), *јар-јаак* (звукоподражание громкому разговору), *шан-ман* (звукоподражание перекликающимся громким голосам), *калт-малт* (звукоподражание резкому, обрывистому разговору) *кизирт*, *күзүрт* (звукоподражание резкому голосу), *күзүрт-мазырт* (звукоподражание резким, громким голосам) и т.д. Например: *Энди эки уулды ээчидип алып, Байдый апшыйак јуртты өрө јар-јаак, балдарды јаан улуска бодоп, куучындажып баратты* (КТ, КЈ, 106) – ‘Теперь, взяв с собой двух мальчишек и считая их наравне со взрослыми, дедушка Байдый шел вверх по селу, громко разговаривая’; *Анда экү удаан куучындажат, колдорын јаныжат. Шан-ман табыш* (АЕ, СК, 12) – ‘Долго там

вдвоём разговаривают, размахивают руками. Голоса громкие’; *Удабады, күзүрт-мазырт табыш, ийттер јүргендий калт-малт јаакташ угулды* (АЕ, СК, 142) – ‘Прошло немного времени, послышались резкие голоса, обрывистая перебранка, похожая на лай собак’;

2. звукоподражательные слова, связанные со звуками, возникающими от негромкого разговора человека: *јуу-јуу* (звукоподражание гулу голосов, шумному неразборчивому разговору), *талт-малт* (звукоподражание обрывистому короткому разговору), *чат-мат* (звукоподражание резкому, жёсткому разговору), *шык-мык* (звукоподражание тихому разговору), *шып-шып* (звукоподражание шушуканью), *быдыр-будыр* (звукоподражание бормотанью) и т.д. Например: *Јастыраны көрүп чыдашпас, чат-мат тартыжар* (АЕ, СК, 163) – ‘Видя ошибки, не будет терпеть, будет резко бороться’.

### 5. Звукоподражательные слова, связанные со звуками, издаваемыми в результате функционирования какого-л. органа человека, обозначающего:

1. стук сердца: *барт, борт, бурт* (резкое ёканье сердца), *тип-тип, тук-тук* (учащенное сердцебиение), *јык-јык, јык ла јык* (умеренное сердцебиение), *шимирт эт-* (щемить), *селт эт-* (вздрагивать), *чым эт-* (сжиматься) и т.д. Например: *Вертолёттон межик чыгарып јатканын корёлө, јүрегим «борт» эделе, туруп калтырым* (АЕ, СК, 159) – ‘Увидев, как вытаскивают из вертолёта гроб, сердце [моё] ёкнуло, [я] встал, [как вкопанный]’; *Мергеннин јүреги та канайда берди болбогой: тип-тип, тип-тип* (ЭТ, К, 186) – ‘Как будто что-то случилось с сердцем Мергена: тук-тук, тук-тук’; *Ойгонып, бу мен кажы јерде деп көрүп турза – одузында. Јүреги тук-тук...* (ЭТ, К, 153) – ‘Проснувшись, оглядываюсь – в каком это я месте? Оказывается, – в стане. Сердце тук-тук...’; *Кайкал-Коонын јүреги шимирт эдет* (ЖК, КТК, 16) ‘Сердце Кайкал-Коо щемит’; *Селт этти јүрегим, изий түйшти јүзим* (АЕ, СК, 24) – ‘Сердце [моё] вздрогнуло, лицо покраснело’; *Кындайдын јүреги чым эделе, кандый да кунукчыл санаага алдырды...* (АЕ, СК, 95) – ‘Сердце Кындая сжалось, и его захватили какие-то грустные думы’;
2. какое-л. движение внутри человека: *селт эт-* (вздрагивать), *чым эт-* (сжиматься). *Өзөк-буурым неден улам селт этти болбогой, санаам нени де сескелек алдында?* ‘Отчего у меня внутри (букв. печень-нутро моё) что-то вздрогнуло, пока ещё ни о чём не успел подумать?’; *Кыс таадазын көрүп, ичи чым эдет* (АЕ, СК, 122) – ‘Девушка, увидела деда, [всё] внутри сжалось’;
3. мигание глаз или их движение: *јан-јан, јун-јун* (многократное мигание), *сурт* ‘зырк’ (движение туда-сюда). *Эрчимнин көстөри јаныс ла јан-јан* (АЕ, СК, 69) – ‘Глаза Эрчима только и «хлоп-хлоп»’;

Мергеннин көстөри, онкокторынан чыгара калып ийгедий, анда *сурт*, мында *сурт* (ЭТ, К, 184) 'Глаза Мергена, словно готовые выпрыгнуть из глазниц, туда «зырк», сюда «зырк»';

4. клцанье зубов: *Тиштерис* – *тарс-тарс* (АЕ, СК, 73) – 'Зубы наши – «кляц-кляц»'.

#### Подражания звукам, издаваемым животными

1. Звукоподражательные слова, связанные со звуками, возникающими при крике животных:

1. при мычании коров и телят: *мөө, мө-ө, муу, муу-у*. Например: *Кезик уйлар «Мөө» дейле, кайра көргүлейт* (ЖК, КТК, 118) – 'Некоторые коровы, промычав «Муу», оглядываются назад'; *«Мө-ө, мө-ө» деп мөөрөйдим, энем келзе, көөрөйдим, тату сүттөн эмедим* (КТ, КБУ, 113) – '«Му-у, му-у» – мычу, радуюсь, когда приходит мама, сладкое молоко сосу'; *Күрен уй өлөн сурап, кажлаганынан чыгып келеле, көзнөктөр жаар аяктап, «му-у!»* – деп *мөөрөп турган болор* (ЛК, ТУ, 12) – 'Бурёнка, прося сено, вышла из стойла, и, поглядывая в сторону окон, наверное, мычит «му-у!»';
2. при блянии овец или ягнят: *бе-е, ме-е* (звукоподражание блянию овцы), *маа, ма-а* (звукоподражание блянию ягнёнка), *а-а-а* (звукоподражание монотонному блянию стада овец) и т.д. *«Ма-а, ма-а»* – деп *мааражып, мантап, ойноп чыдайдыс* (КТ, КБУ, 113) – 'Бляя «бе-е, бе-е», прыгая, играя [ягнята], растём';
3. при лае, рычании или поскуливании собаки: *ав-ав, ар-р, ыр-р. Казардын канылажы үзүктелбей барды: ар-р... Ав, ав!* (ЭТ, К, 182) – 'Поскуливание Казара не прекращалось: ар-р, аф-аф';
4. при вое волка: *у-у-у, уу-у, у-уу. Кезикте омор ойноорго жуулып ла келгенде, өрөги бочыдан бөрүлердин «у-уу!» деп улыганы угулатан* (ЛК, ТКБ, 78) – 'Иногда, как только они соберутся поиграть, с верхнего перевала был слышен вой волков «у-уу»';
5. при крике самца оленя, марала: *сы-ы-ы-ый. Жылу үргүмди өткүре чичкези алтын кылдый «сы-ы-ы-ый» эде берген сыгыннын үни угулды* (АЕ, СК, 179) – 'Сквозь тёплую дрему слышался прозвучавший «сы-ы-ы-ый» тонкий, словно золотой волос, крик марала';
6. при звуке, которые издаёт белка: *Анан «сук-сук» деген табыш аныланар, лаптап турза, тийин ол мөштөрдин бажыла уламдап барадар* (ЭТ, К, 167) – 'Потом выделяется звук «сук-сук», прислушаешься, а это белка скачет по верхушкам кедра';
7. при свисте сурка: *шарт-шарт, анкыйт-танкыйт*;
8. при свисте бурундука: *сурк-сурк*;
9. при крике косули: *бау-баау*;

2. Звукоподражательные слова, связанные со звуками, возникающими в процессе принятия пищи или питья,

при лизании, жевании, дыхании, грызении животных:

1. звукоподражательные слова, связанные со звуками, возникающими при дыхании коровы или телёнка: *мыш-ш, мыш-мыш. Кезиктерде Тебее табышту мыш-ш эдет* (ЖК, КТК, 147) – 'Иногда Тебее [корова] с шумом фыркает'; *Тебее жедип келеле, өдүп болбозын билип, бажын булгай согуп, мыш-мыш эдип тура калар* (ЖК, КТК, 148) – 'Тебее, придя и понимая, что не сможет пройти, остаётся, вертя головой и фыркая';
2. звукоподражательные слова, связанные со звуками, возникающими при срывании и жевании травы: *Тебее өлөндү турт-турт жула согуп, отоп ло жат, отоп ло жат* (ЖК, КТК, 147) – 'Тебее, с шумом срывая траву, всё пасётся и пасётся';
3. при лизании и лакании собаки: *Онон табагында көчөзүн [уйт] «шалт-шалт» эдип жалай берди* (АЕ, СК, 65) – 'Потом [собака] начала лакать свой перловый суп «чавк-чавк»';
4. звукоподражательные слова, связанные со звуками, возникающими при лизании и питье кошки: *челт-челт*;
5. звукоподражательные слова, связанные со звуками, возникающими при жевании овцы: *кыжырт-кыжырт*.

3. Звукоподражательные слова, образованные на основе имитации звуков, возникающих при движении животных:

1. звукоподражательные слова, связанные со звуками, возникающими при топоте копытных животных: *тызырт-тызырт* (выражается топот с треском копыт), *чыкырт-мыкырт, мыкырт-чыкырт* (выражается топот с треском копыт, поскрипывание копыт), *быдырт-быдырт* (выражается перестук копыт). ...*Аркада жаныс ла туйгактардын тызырт-тызырт эткени угулуп калды* (АЕ, СК, 179) – '...В лесу слышался только топот от треска копыт'; *Онын туйгактары карга мендештү чыкырт-мыкырт, мыкырт-чыкырт...* (ЖК, КТК, 152) – 'Его копыта торопливо поскрипывают по снегу...'; *Онон бир ле кичинек ойдин бажында, элик мантаган чылап, быдырт-быдырт эткен табыш угулды* (ЛК, ТКБ, 2) – 'А потом, через некоторое время, слышался перестук копыт, будто проскакала косуля';
2. звукоподражательные слова, связанные со звуками, возникающими при топоте коня: *тап-тап, тап-туп, туп-тап*. Например: *Ат жедетен жерди билер, тап-тап этире алтап, ичкеери ...барадар* (ЖК, КТК, 334) – 'Лошадь знает место прибытия, ступая «цок-цок», направляется вперёд'; *Ак-Ат – тап-туп, туп-тап – токуналу базып барадар* (ЖК, КТК, 279) – 'Ак-Ат (Белый конь) спокойно идёт – «так-тук, тук-так»';
3. звукоподражательные слова, связанные со зву-

ками, возникающими при топоте или стуке копыт овец: *тир-р, тир-тир, тирс. Койлордын ортозында ...урик жерди «тирс» тееп, кедендеп жүрди* (ЖК, ЛУ, 47) – ‘Среди овец ...кастрированный баран, с треском стуча копытами по земле, откидывал голову назад’;

4. звукоподражательные слова, связанные со звуками, возникающими при движении медведя: *Айу огуруп ийеле, арка жаар барганы жангыс ла байырмыжыр!* (АЕ, СК, 86) – ‘От того, что медведь, взревев, пошёл в сторону леса, [стоял] только хруст и треск’;
5. звукоподражательные слова, связанные со звуками, возникающими при полёте белки: *Тийиннин учкан табыжы «кыу» эдип ай-кулагына угулуп турар* (ЭТ, К, 168) – ‘Его чутким ушам слышно «кыу» от звуков летающей белки’;
6. звукоподражательные слова, связанные со звуками, возникающими при быстром движении туда-сюда (обычно мелкие животные): *Албаа мөштин төзине токтой түжеле, ары сурт, бери сурт* (ЭТ, К, 186) – ‘Соболь, остановившись у основания кедра, мечется то туда, то сюда’;
7. звукоподражательные слова, связанные со звуками, возникающими при шевелении носа у новорождённого телёнка: *Бозучактын жаражын не деер. Отко жылынып, тумчугажы «мырын-мырын» эдип жатты* (ЖК, КТК, 155) – ‘Ну как же красив телёнок. Гремясь у огня, носик его, посапывая, шевелится’.

#### Подражания звукам, издаваемым птицами

1. Звукоподражательные слова, связанные со звуками, возникающими при крике и пении следующих птиц:
  1. при кудахтании кур: кот-кот, кут-кут-кудаак;
  2. при писке цыплят: сыйт, сыйт-сыйт;
  3. при кукареканье петуха: кө-кө-рү-күү, кикри-ку, кыт-кыт-кыт;
  4. при гоготанье гуся: гаак, ка-гаак;
  5. при куковании кукушки: кү-күүк, көк-көөк;
  6. при крике перепёлки: бат-бадым;
  7. при карканье вороны: кар-р;
  8. при щёлканье глухаря: Кенете чай эдип баштады: «Кайт, кайт, тэк, тэк!» (АЕ, СК, 177) – ‘Неожиданно глухарь начал щёлкать: «Кайт, кайт, тэк, тэк»’;
  9. при уханье филина, совы: үү-үп. Онон удабай үкүнин «үх-үп, үх-үп! – деген үни төмөн өзөктө угулды (ИС, ТҮКА, 53) – ‘Немного погодя внизу в долине послышалось уханье совы «ху-хoo-о, ху-хoo-о!»’
  10. при писке трясогузки: чи-чи, быжы-быжы. Например: Ума жок желчилер шонкорды арадап, сүружет: «Быжы-быжы, чи-чи!» (АЕ, СК, 184)“;
  11. при свисте жаворонка: Та кандый да талан-келег көс жетпеске чыгала, чыкырт-мыкырт, мыкырт-чыкырт карыла-карыла, чындапка ла казанкыргыштай берди (ЖК, КТК, 148) – ‘Какой-то жаворонок, взлетев

на недосыгаемую глазу высь, начал, будто скребут казан, давясь скрипеть «кри-кри, кир-кир»’;

12. при курлыканье журавля: Эртен тура эбире апагаш. Кыру, кыру, кыру. Жанып бараткан турналар жараш. Крр-у-у, крр-у-у, крр-у-у (АУ, 385) – ‘Утром вокруг белым бело. Иней, иней, иней. Возвращающиеся домой журавливы красивы. Кур-рр, кур-рр, куррр-рр’; Турна «крук» деди (МЧ, ЖКК) – ‘Журавль курлыкнул «куррр-к»’;
13. при стрекотанье сороки: Сангыскан байа тегиндү «шарт, шарт» этпеген турбай (ЖК, КТК, 155) – ‘Не зря видимо давеча сорока стрекотала «шэк, шэк, шэк»’; сангыскан кенетийин чак, чак, чак!» деп чакылдайла, жалбас эдип сан төмөн бура соголо, Карасунын бажын ажыра уча берди (ИС, ТУКА, 55)

2. Звукоподражательные слова, связанные со звуками, возникающими при движении птиц:

1. при полёте и взмахе крыльев разных птиц: *тир-р* (звукоподражание шуму множества крыльев): *Кучыйактар тир-р-р ле эделе, учкулай берди* (ИС, ТҮКА, 55) – ‘Птички шумно взмахнули крыльями и улетели’;
2. при полёте и взмахе крыльями глухаря: *Каруулчык чай «Күлүр, күлүр!» эдип, сан төмөн, өзөк жаар уча берди* (АЕ, СК, 178) – ‘Сторож-глухарь, громыхая крыльями, улетел вниз, в сторону долины’;
3. при взмахивании сокола крыльями: *Шонкор желчилердин арадажынан торт ло жүүлип калгандый: ары талбас, бери талбас* (АЕ, СК, 184) – ‘Сокол, словно с ума сошёл от нападения трясогузок: взмахивал крыльями то туда, то сюда’.

#### Подражания звукам, издаваемым насекомыми, пресмыкающимися, земноводными.

Звукоподражательные слова, связанные со звуками, возникающими:

1. при жужжании пчелы: *Онон адарулар ээчий-деечий кү-ү ле эдишти* (АЕ, СК, 80) – ‘Потом пчелы друг за другом загудели «уу-у»’; *Төс эне адаруга изү боло берзе, адарулар жуула түжеле, канаттарыла «ү-ү-ү» деп талбынгылап, серүүндөп отургылаар* (АЕ, СК, 80) – ‘Если главной матке становится жарко, пчелы, собравшись, помахая крыльями «у-у-у», охлаждают [её]’; *«М-м-м» деп ынгылап, жаан адару уур күүлөп өтти* (ЖК, КТК, 148) – ‘Жужжа «ж-ж-ж», большая пчела, пролетела, тяжело гудя’;
2. при жужжании мух, мошкеры: *кү-ү, с-с-с, з-з-з*;
3. при шипении змеи: *ш-ш-ш, шыйк-шыйк*; *Түн серүүндө жыландар «шыйк, шыйк» эдип жылыжат* (ЖК, КТК, 6) – ‘В ночной прохладе ползают змеи «шыйк, шыйк»’;
4. при кваканье лягушки: *бак-бак, пап-пап, пап-пап. Пап-пап, пап-па-пап, кождойдым бапылдап.* (ЛТ, ЛБУ, 124) ‘Ква-ква, квак-квак, квакая пою’.

Таким образом, при классификации звукоподражательных слов, имитирующих звуки, издаваемые человеком или другими живыми существами, нами установлены 4 тематические группы, среди них имеются лексико-семантические группы, внутри которых распределяются более мелкие подгруппы. Следует подчеркнуть, что данная классификация более или менее передают особенности звукоподражательных слов алтайского языка, но в то же время нельзя сказать, что она наиболее полная и законченная. Как отмечал А.М. Щербак «...любая семантическая классификация изобразительных слов будет в большей или меньшей степени неполной и приблизительной, тем не менее полезность и необходимость её при поиске подражательных истоков «рассудочной» лексики очевидны» [6, с. 135].

#### Источники

АЕ, СК – А. Ередеев. Салымнын кўрмеги. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1989.

БУ, ӨЖЭУ – Б. Укачин. Өлөргө жетире эм де узак. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1978.

ЖК, ЖУ – Ж. Каинчин. Яныс жердин улузы. Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1969. – 159 с.

ЖК, КТК – Ж. Каинчин. Көстөриме туулар көрүнзүн. – Горно-Алтайск: БУ РА Литературно-издательский дом «Алтын-Туу», 2016. – 320 с.

ИС, ТҮКА – И. Сабашкин. Турна үни көндүгөр алдында. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1984.

ИШ, КЖ – И. Шодоев. Кызаланду жылдар. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1972.

КТ, КБУ – К. Тепуков. Күлүмжи болзын улайын. – АУ РА Литературно-издательский дом «Алтын-Туу». – Горно-Алтайск, 2002. – 128 с.

КТ, КЖ – К. Төлөсов. Кадын жаскыда. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1985.

ЛК, ТУ – Л. Кокышев. Туулардын уулдары. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1966.

МЧ, ЖЖК – М. Чевалков. Жаманган качып жакшыга коштон. – Горно-Алтайск: ООО «Горно-Алтайская типография», 2017. – 51 с.

ТШ, ЫЭИ – Т. Шинжин. Ырыс экелген ижемжи. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1986.

ЧЧ, М – Ч. Чунижеков. Мундузак. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1962.

ЭТ, К – Э. Тоюшев. Күрлер. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1987. – 359 с.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Грамматика алтайского языка. Репринтное воспроизведение издания «Грамматика алтайского языка» (Казань, 1869). – Горно-Алтайск: Изд-во «Ак чечек», 2005. – 640 с.
2. Баскаков Н.А., Тошакоева Т. М. Ойротско-русский словарь. С приложением грамматического очерка ойротского языка // Под общ. ред. Н.А. Баскакова. – М.: Гос. изд-во иностр. и нац-ых словарей, 1947. – 312 с.
3. Чунжекова Е.Н. Природа простого предложения в алтайском языке / Под ред. Н.А. Баскакова. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1977. – 144 с.
4. Грамматика алтайского языка. Морфология / Редколлегия: И.А. Невская (отв. ред.), Н.Д. Алмадакова, А.Н. Майзина, А.А. Озорова, А.Э. Чумакаев; БНУ РА «НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова». – Горно-Алтайск, 2017. – 576 с.
5. Тыдыкова Н.Н. О звукообразоподражательных словах и их морфологической структуре. // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки», №12 декабрь. – 2022. – С. 192-195.
6. Ашмарин Н.И. О морфологических категориях подражаний в чувашском языке. – Казань: Издание Академического центра, 1928. – 160 с.;
7. Баскаков Н.А. Каракалпакский язык: Фонетика и морфология. – М.: Изд-во АН СССР, 1952. Ч. 1. – С. 239-259; Щербак А.М. Очерки по сравнительной морфологии тюркских языков (наречие, служебные части речи, изобразительные слова). – Л., 1987. – С. 123-135.
8. Кудайбергенев С. Подражательные слова в киргизском языке. – Фрунзе, 1957. – 107 с.;
9. Худайкулиев М. Подражательные слова в туркменском языке. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. – Л., 1959 – 21 с.;
10. Кунгуров Р. Изобразительные слова в современном узбекском литературном языке. Самарканд, 1961. – 277 с.;
11. Катембаева Б.Ш. Подражательные слова в казахском языке. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Инс-т яз. и лит-ры АН Кирг. ССР. – Алма-Ата, 1965. – 23 с.;
12. Ишмухаметов З.К. Звукоподражательные слова башкирского языка. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. – Уфа, 1969. – 21 с.;
13. Шарифетдинова З.Г. Подражательные слова в современном татарском литературном языке. Автореф. диссертации ... кандидата филологических наук. Казань, 2007.

© Тыдыкова Надежда Николаевна (ntydykova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## К ВОПРОСУ О СВЯЗИ АУДИАЛЬНОГО И МАТЕМАТИЧЕСКОГО НАЧАЛ В РОМАНЕ А. БЕЛОГО «ПЕТЕРБУРГ»

Чжан Линьлин

Аспирант, Московский государственный университет  
имени М.В. Ломоносова  
zllsaryu@gmail.com

### ON THE RELATIONSHIP BETWEEN AUDITORY AND MATHEMATICAL PRINCIPLES IN A. BELY'S NOVEL PETERSBURG

Zhang Linlin

*Summary:* The article analyzes the meanings of acoustic images in A. Bely's novel *Petersburg*. Particular attention is paid to mathematical symbols or geometric figures associated with acoustics. The author of the article considers the interaction of sound, number and line as 'semantic primitives': the ideas of the Pythagoreans, absorbed by the theory of Vyacheslav Ivanov, influenced the idea of the novel, in which the semantic role of the names of the characters, onomatopoeia, comes to the fore. The polyphonic picture of the world is recreated not only by the ratio of plot schemes and motifs, but also by the repetition of syllables and sound complexes. It is concluded that the acoustic image is often the initial impulse that predetermines the direction of storylines, the principles of grouping characters, as well as methods of psychological analysis, including through the formation of a special sound 'aura' of a character and even a city.

*Keywords:* acoustic image, Apollo, Pythagoreans, mathematical symbol, geometric figure, music.

*Аннотация:* В статье рассматривается значение акустических образов в романе А. Белого «Петербург». Особое внимание обращено на математические символы или геометрические фигуры, связанные с акустикой. Взаимодействие звука, числа и линии автор статьи интерпретирует как «семантические примитивы»: идеи пифагорейцев, абсорбированные теорией Вячеслава Иванова, оказали влияние на замысел романа, в котором на передний план выдвигаются смысловая роль имен персонажей, ономапоеи. Полифоническая картина мира воссоздается не только соотношением фабульных схем и мотивов, но и повторением слогов и звуковых комплексов. Делается вывод о том, что акустический образ часто является тем первоначальным импульсом, которым предзаданы направление сюжетных линий, принципы группировки персонажей, а также способы психологического анализа – в том числе с помощью формирования особой звуковой «ауры» персонажа и даже города.

*Ключевые слова:* акустический образ, Аполлон, пифагорейцы, математический символ, геометрическая фигура, музыка.

В романе «Петербург» А. Белый продолжает художественный эксперимент в сфере фоники, ритма и звука – эксперимент, начатый «Симфониями», которыми он стремился доказать, что не только в поэзии, но и в прозе звук имеет значение. Исследователи не раз обращались к теме звука в структуре романа. Так, В.Н. Топоров рассматривает «фоносферу» романа «Петербург» с точки зрения отражения в ней специфического евразийства А. Белого [«Петербургский текст русской литературы», 2003]. По мнению И.Н. Сухих, звуковая организация текста тесно связана с фабулой и реминисцентным фоном [«Прыжок над историей: (1911—1913. «Петербург» А. Белого», 2004]. М. Леонова анализирует функцию имен в романе Белого «Петербург». [«Семантика и функция имен в романе Андрея Белого «Петербург», 2014]. Нетрудно заметить, что работа по исследованию акустического образа мира в романе А. Белого с математической точки зрения еще далека от завершения. В данной статье представлена попытка рассмотреть математику в качестве одного из ведущих принципов организации акустических образов в романе А. Белого «Петербург».

Полифоническое мышление органически присуще

А. Белому, уделяющему особое внимание диалогу искусств, ориентирующемуся на достижения музыки, живописи, математики, а позже и кинематографа. Однако нет сомнений, что именно синтез музыки и математики играет особую роль в становлении его миропонимания: Белый, сын знаменитого московского профессора и музыкально одаренной московской красавицы, с детства ощущал глубинную связь между числом и звуком. Более того, дружба с Э. Метнером и основоположником подвижного контрапункта С.И. Танеевым, безусловно, оказала влияние на его художественное мышление. Акустическая система в романе «Петербург» в некотором смысле может быть понята как «тональная система», которая преобразует вселенную (настроенную звуком и заряженную ритмом). Мелос и ритм вселенной «Петербурга» вбирают в себя план современности и всей мировой истории.

Уже пифагорейцы обнаружили родство математики и музыки, наполняющее каждую гамму этическим и эстетическим содержанием, и это открытие, безусловно, предопределило развитие теории музыки.

Нетрудно заметить, что роман «Петербург» воплощает в себе музыку вселенной и музыку истории. В романе соприкасаются и сталкиваются музыкальные элементы: тиканье часового механизма «сардинницы», звуки шагов («топотали их туфельки» [2, с.150], хаос шумов — шёпоты, крики, гудение («ууу»), плеск воды и гудение пароходов («Нева бурлила и кричала свистком пароходика» [2, с.46]. Внешняя какофония ритмов и звуков скрыто соединена в гармоническую композицию. В данной статье мы сосредоточимся прежде всего на авторской установке на создание полифонической звучащей картины мира.

Обращение А. Белого к пифагорейской философии отражает сдвиг в мышлении, произошедший в двадцатом веке: математика была для писателя всеобщим воплощением законов мира и принципов его чувственного восприятия [9, с.299]. Кроме того, вспомним, что Вяч. Иванов показывает суть Аполлона и Диониса с помощью языка чисел, как и в учении пифагорейцев: «Аполлон есть начало единства ... сущность его — монада, тогда как Дионис знаменует собою начало множественности... Монаде Аполлона противостоит дионисийская диада» [4, с.191].

Аполлон и Дионис звучанием имён своих романских двойников реализуют «тональную систему» «Петербурга». В «Мастерстве Гоголя» А. Белый разъяснил звуковое значение имён персонажей «Петербурга»: «Звуковой лейтмотив и сенатора и сына сенатора идентичен согласным, строящим их имена, отчества и фамилию: Аполлон Аполлонович Аблеухов: “плл-плл-бл” сопровождает сенатора; Николай Аполлонович Аблеухов: “кл-плл-бл”; всё, имеющее отношение к Аблеуховым, полно звуками “пл- бл” и “кл” » [1, с.306]. Автор проецирует имена сенатора и Николая Аполлоновича на древние мифы, чтобы сформировать многомерный сюжет неомифа. В.Н. Топоров отмечает, что в русской ономотетической традиции – это особенный случай, когда у героя двойное имя-отчество: Аполлон Аполлонович. И можно считать, что таким образом Андрей Белый специально подчеркнул связь своего героя с богом Аполлоном. И бог Аполлон, и чиновник Аполлон Аполлонович гармонизируют хаос. Каждый по-своему. Аполлон с помощью музыки. Аполлон Аполлонович своей властью. [11, с.152]. Противоречивость имени и отчества героя Аполлона Аполлоновича подтверждается удвоением звука «л». Звуковой комплекс «пл- бл» становится своеобразным живым целым. Хотя естественным символом Аполлона является монада, но символ разделения в единстве – это диада. По словам Вяч. Иванова, «Аполлоново начало в дионисийском мире разделения мыслится имманентным Дионису, — как *esse immanentно fieri*». [5, с.167].

А. Белый понимает вселенную как числовое устройство и связывает внимание Аполлона Аполлоновича к

математическим символам или геометрическим фигурам с акустикой, и эта физико-арифметико-акустическая концепция распространяется на всё сущее.

Пифагорейцы рано обратили внимание на различия элементов материи. Эти различия существуют из-за разной частоты колебаний, которая всегда может быть выражена числом. А. Белый же стремится представить космос единым живым организмом, но пытается это выразить словом, вбирающим в себя звук, число, движение, и воссоздает сам процесс «рождения» имени «Аполлон Аполлонович», органически вырастающего из звука, завершающего трансформацию имени как звука, или звукового комплекса. Сопутствующий образу бога Аполлона мотив стремительного движения находит соответствие в самой «внешней форме» (по А.А. Потебне) имени сенатора – для Белого важен и процесс звукоизвлечения, и последовательность произнесения звуков. Мотив движения, разумеется, получает и «математическое» (точнее – геометрическое) воплощение. В соответствии с мотивом движения, сопутствующим образу бога Аполлона, сенатор Аполлон Аполлонович часто совершает своеобразные «путешествия»: «Ему захотелось, чтоб вперёд пролетела карета...чтобы вся, проспектами притиснутая земля» [2, с.21]. Куб и звук в сознании автора неразрывно связаны. Более того, из этого геометрически-звукового образа и «вырастает» роман: по словам П. Флоренского, чёрный куб – это образ, который стал основой романа. Куб сопровождается уникальным звуком, который в свою очередь состоит из двух других звуков. Основному звуку сопутствует обертон. [13, с.293]. Основной звук реализуется через «геометрическое путешествие» Аполлона Аполлоновича, но есть и обертоны вокруг основного звука, такие как «Гей, Гей... покрикивал кучер и карета разбрызгивала во все стороны грязь» [2, с.20]; «тротуары шептались и шаркали» [2, с.21]. «Таким-то образом возникли ткани и органы произведения в целом», – пишет Флоренский [13, с.293].

Сплетение геометрических линий представляет собой психологический архетип Аполлона и в то же время сам город, пересеченный сетью проспектов: петербургские «орнаменты», состоящие из линий и квадратов, являются символами архитектоники бытия. Петербургский ландшафт, напоминающий чертеж архитектора, воспринимается Белым как смыслопорождающая матрица, дающая рождение конкретным образам – в том числе персонажей, состоящих из «плоти и крови»: «петербургские улицы обладают несомненным свойством: превращают в тени прохожих; тени же петербургские улицы превращают в людей» [2, с.36].

Наиболее внимательным читателем А. Белого стал именно П. Флоренский, так же, как и автор «Петербурга», являвшийся учеником профессора Н.В. Бугаева. В книге «Анализ пространственности и времени в художе-

ственно-изобразительных произведениях» Флоренский утверждает, что изначально в основе орнамента лежат геометрические линии. И только потом, они начинают «обрастать» плотью. [12, с.132].

Иными словами, геометрические символы можно понимать как «семантические примитивы», из которых вырастают ряды значений. Начертательная геометрия, звук, слово (имя) и движение неразрывно связаны в романе. И так, звуковой комплекс «Аполлон Аполлонович» превращается в образ слова и таким образом становится двойником-представителем сенатора в метафизическом пространстве романа.

Математика и звук – важнейшие составляющие внутреннего пространства, или пространства сознания героя: очевидно, что картина мира Аполлона Аполлоновича представляет собой математическую модель, город им воспринимается как геометрические линии, и он надеется, что все явления в мире могут происходить в соответствии с непреложной для него концепцией непрерывности, которую исповедовала «классическая» школа в математике (напомним, что именно эту традицию «взрывал» своим учением профессор Н.В. Бугаев, основоположник учения об аритмологии, или прерывности). Белый, наделивший сенатора Аблеухова многими чертами своего отца, усилил, однако, в герое черты консерватизма, тогда как прогрессивная теория «прерывности» (взрыва, революции, катастрофы) непосредственно связана с образом Аблеухова-младшего. Таким образом, двое Аблеуховых, выступающих в романе как антиподы и двойники, образуют символическое соответствие, которое утверждается не только «пересечением» мысленных пространств двух персонажей, но и звуком: в некоторых эпизодах именно акустическая «игра» утверждает в сознании читателя неразрывную связь между отцом и сыном.

В главе «Страшный суд» звук символизирует время и пространство. Николай погружается в сон и слышит жуткую музыку «вечного возвращения» — «Пéпп Пéппович Пéпп». Ф. Ницше полагал, что музыка бога Аполлона являлась архитектурой в тонах... «восторг дионисийского состояния с его уничтожением обычных пределов и границ существования содержит в себе», пока продолжает некий летаргический сон [7, с.206].

В снах Николая смешивается множество голосов: мир «стрекочет волосинкой и стрелками» [2, с.240], раздаётся «громкое бормотание: турн – турн – турн» [2, с.239], «Так-с...Так-с...Так-с...», слышатся «жужжавший волчок» [2, с.239], «Cela... tourney, Sa... tourne...» [2, с.239], навязчивое «Пепп Пеппович Пепп» [2, с.240].

Автор формирует определенный ритм через повторение слогов, что свидетельствует о том, что дух Нико-

лая находится в состоянии высокого напряжения.

Другой «сын» Аполлона, Александр Иванович, продолжает повторять «Я – гублю без возврата...» [2, с.211], «Я – гублю без возврата...» [2, с.215], Я – гублю без возврата...» [2, с.299], и трехкратное повторение высказывания придает событиям романа черты высокой трагедии. В то же время эта фраза является содержанием разговора Николая с Медным всадником: «Кто губит нас без возврата...» [2, с.213]. Так через повторение ритма А. Белый соотносит образы центральных героев (сенатора, Николая Аполлоновича, Александра Ивановича) с фигурами Медного всадника и «бедного» Евгения, сводя их из разных пространств к «центральной точке» произведения и переводя их из исторического в циклическое (мифологическое) время. Благодаря двойничеству образов Николая Аполлоновича и Александра Ивановича автор выявляет периодические закономерности в человеческих судьбах и рассуждает об этих законах, ориентируясь на учение Н.В. Бугаева. Акустика, или учение о звуке, гласит, что эстетическое удовольствие доставляет нам только определённое сочетание звуков. «Музыкальное чередование звуков имеет вполне аритмологический характер» [8, с.171].

По мнению Бугаева, в аритмологии есть функция произвольных величин. «Они обладают свойством иметь бесчисленное множество значений для одного и того же значения независимого переменного» [8, с.173]. Наличие различных значений для общего «переменного» автор «Петербурга» демонстрирует с помощью ритмических узоров романа, сотканных в том числе из повторяющихся звуков и звукосочетаний (наряду с цветом, разумеется), которые выполняют и суггестивную функцию.

Итак, лекции представителя московской математической школы Н.В. Бугаева повлияли на формирование взглядов А. Белого и предопределили музыкально-математическую «предысторию» романа. В работе «Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях» П. Флоренский высказывает идеи, очевидно, восходящие к воззрениям Бугаева: «Музыкальные тоны или их сочетания, физически звучащие один за другим, в сознании целого делаются совместными...» Это – единая монада, которая содержит в себе организованную полноту звуков [12, с.221].

Подобный перцептивный акт проявляется и в музыке, которая в романе играет ключевую роль в сфере психологического анализа. Во время неприятной беседы с Морковинным в сознании Николая звучат три древних голоса: «Ууймии-теесь ваалнеения страа-аа-сти...» [2, с.221-209]. Музыка не только движет конфликтом, но и отражает изменения внутреннего состояния героя. В то же время, когда Аполлон Аполлонович вспоминает, как он влюбился в Анну Петровну, он слышит знакомый звук

«Ууймии-теесь ваалнеения страа-аа-сти...» [2, с.230]. Таким образом, звук превращается в созвучие мысли сына и отца в разных пространствах и достигает единства.

Вяч. Иванов, воззрения которого оказали влияние на творчество А. Белого, видит в музыке воплощение того же принципа соответствий и противопоставлений, который определяет соотношения между общим и частным, индивидуальным и коллективным. Полифония в музыке — это равновесие между озаменователем и изобретательным началом творчества. Каждый участник полифонического хора индивидуален и субъективен. [4, с.545].

Автор создает мир романа из акустической системы и обогащает его символику через музыку. Музыкальные принципы положены и в основу композиции романа. Так, в первой главе Белый использует простой контрапункт, когда Аполлон одновременно доминирует над мелодией и «антимелодией» (музыкальными «партиями» собственно сенатора и его «сынков» – Николая Аполлоновича и Дудкина). Глава вторая соответствует главе седьмой и описывает изменения в сознании Александра Ивановича Дудкина. Глава вторая и третья развиваются параллельно на основе темы первой главы – восходящей мелодии и ритма, а четвертая глава – на основе нисходящей мелодии (в которой ломается линия повествования), и отец и сын начинают «угадывать» друг друга каждый в себе (подобный «обмен темами» характернейший признак симфонической музыки). Пятая глава — перелом и кульминация темы (поворот в самосознании Николая), которая сочетается с мелодическими линиями третьей и четвертой глав. Отсюда повторяющаяся вось-

мая глава как хор, завершающий симфоническое звучание целого. Итак, каждая тема выступает как своего рода переменная, воссоздающая конфликт между отцом и сыном в разных главах.

Негармоничные звуки в романе «Петербург» отражаются не только в конфликте между отцом и сыном, но и в пространстве масс. А. Белый пытается создать образ звучащего слова. В эпизоде «Высыпал, высыпал» [2, с.96], массы находятся в хаотичном звуковом пространстве: «Уж и пёрли, и пёрли в подъездные двери – так пёрли, так пёрли, словесные замечания, выговор, смех и непристойная брань» [2, с.97]. В эпизоде «Митинг» [2, с.123] именно звуки создают ощущение хаоса, какофонии: «попискивал второклассник», «почтенный еврей раскричался», «волновались и кричали друг другу о том, что и там-то, и там-то, и там-то была забастовка, что и там-то, и там-то». Белый виртуозно использует синонимы и синонимические конструкции, характеризующие различные звуковые оттенки: «на всё помещение затрубил», «как из бочки», «такой густой голосище», «гром аплодисментов» [2, с.124], ««малыша засмеяли», «сеятели смеялись», «все они хохотали отчаянно», начинали «скалить в хохоте зубы» [2, с.125]. Эти негармоничные звуки формируют образ мира какофонии.

Таким образом, математическое прочтение «Петербурга» обнаруживает свою продуктивность: акустические образы определяют не только движение сюжета, но и – прежде всего – композицию текста. Звуковые комплексы проявляют себя в романе и как образные ряды, и как сюжетные алгоритмы, и как «свидетельства» внутренней жизни личности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Белый А. Мастерство Гоголя. Ленинград: Огиз. – 1892. – 322 с.
2. Белый А. Петербург. подгот. Л. К. Долгополов. 2-е изд., испр. и доп. Наука. – 2004. – 699 с.
3. Белый А. Собрание сочинений. Символизм. Книга статей. Общ. ред. В. М. Пискунова. Культурная революция; Республика. – 2010. – 527 с.
4. Иванов Вяч. Собрание сочинений II. Брюссель. – 1974. – 852 с.
5. Иванов Вяч. Дионис и прадионисийство. СПб.: Алетейя. – 1994. – 350 с.
6. Минц З.Г. Творчество А.А. Блока и русская культура XX века Блоковский Сборник III. Под ред. З.Г. Минц. Tartu Riiklik Ülikool. – 1979. – 170 с.
7. Ницше Фридрих. Полное собрание сочинений: В 13 томах. М.: Культурная революция. Т. 1/1: Рождение трагедии. Из наследия 1869-1873 гг. – 2005. – 416 с.
8. Семиотика и Авангард: Антология. ред. сост. Ю. С. Степанов и др. Математика и научно-философское мирозерцание. М.: Академический Проект: Культура. – 2006. – 1168 с.
9. Силард Л. Герметизм и герменевтика. СПб.: Ивана Лимбаха. – 2002. – 328 с.
10. Темиршина О.Р. «Мне музыкальный звукоряд отображает мирозданье...»: Глоттогония и космогония в «Глоссолалии» А. Белого. Вестник московского университета. Сер. 9. филология, 3. – 2012. – С. 146–153.
11. Топоров В.Н. Петербургский текст русской литературы. Искусство СПб. – 2003. – 614 с.
12. Флоренский П.А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. М.: издательская группа Прогресс. – 1993. – 325 с.
13. Флоренский П.А. Сочинения в четырех томах. Мысли. Москва. – 1998. – 795 с.

© Чжан Линьлинь (zlsaryy@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ТРАДИЦИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ В ПЕСЕННОМ РЕПЕРТУАРЕ ТЕРСКИХ КАЗАКОВ И РУССКОГО НАСЕЛЕНИЯ НИЗОВЬЕВ ТЕРЕКА И ПРИКАСПИЯ

**Щелкова Оксана Викторовна**

*М.н.с., Дагестанский Федеральный исследовательский центр Российской академии наук  
selina79@mail.ru*

## TRADITION AND MODERNITY IN THE SONG REPERTOIRE OF THE TEREK COSSACKS AND THE RUSSIAN POPULATION OF THE LOWER REACHES OF THE TEREK AND THE CASPIAN

**O. Shchelkova**

*Summary:* The article is based on folklore material collected by participants of various expeditions of the Folklore Department of the Tsadasa Institute of Language, Literature and Art of the Russian Academy of Sciences. It examines some aspects of the formation of the song repertoire of the Terek Cossacks and the Russian population of Dagestan and the song art of individual masters who have brought to us the remarkable preservation and artistic value of poetic works that are a source for folk art in our days.

*Keywords:* song repertoire, Terek, Caspian, folklore, Terek Cossacks, lyrical songs, folk poetry, amateur art, keepers.

*Аннотация:* Статья основана на фольклорном материале, собранном участниками разных экспедиций отдела фольклора Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы ДФИЦ РАН. В ней рассмотрены некоторые аспекты формирования песенного репертуара терских казаков и русского населения Дагестана и песенное искусство отдельных мастеров, донесших до нас замечательные по сохранности и художественной ценности поэтические произведения, являющиеся источником для народного творчества в наши дни.

*Ключевые слова:* песенный репертуар, Терек, Прикаспий, фольклор, терские казаки, лирические песни, народная поэзия, художественная самодеятельность, хранители.

**П**од современным фольклорным песенным репертуаром мы понимаем бытующие традиционные произведения и новообразования, рождающиеся под влиянием современной действительности в недрах поэтической традиции и на основе советской массовой песни. Основные направления и тенденции современного репертуара народных песен находят отражение в художественной самодеятельности. В тех районах, где хоровые коллективы поддерживают сложившуюся певческую традицию, наблюдается возрождение отдельных оскудевающих ныне песенных жанров, активизируется творческая инициатива населения. Самодеятельные коллективы становятся хранителями, строгими ценителями и популяризаторами традиционной и современной песни.

Пути формирования современного песенного репертуара терских казаков и русского населения низовьев Терека и Прикаспия во многом определяются судьбами разных групп переселенцев, появившихся в этом регионе с первой половины XVI в.

Как известно в 1588 г. в устье Терека был заложен городок, вблизи которого возникли поселения казаков. Они прибывали из самых разных областей России. В этих поселениях обосновывалось и немало представителей местного населения. В этих условиях происходило вза-

имодействие и взаимообогащение культур, проявление межэтнических связей, которые в новых исторических условиях приобретали характер прочной дружбы.

Именно здесь наиболее отчетливо можно проследить особенность локальных репертуаров, сложившихся в силу историко-социальных условий у разных групп старожильческого населения, изменения локальных традиций в современности и сочетание традиции и новаторства.

И сейчас потомки переселенцев живут в станицах, образованных триста с лишним лет назад. Они имеют свой устойчивый репертуар, свою манеру исполнения, культуру пения, свой стиль и преемственность от старших к младшим. Значительная часть бытующих традиционных песен является вариантами общерусского песенного репертуара, возникшими в период адаптации переселенцев в новых природно-географических и экономических условиях.

Н.П. Колпакова на основе жанровой и сюжетно-тематической классификации русской народной бытовой песни справедливо отмечает: «Издавна принято считать, что русских народных традиционных песен очень много. Однако следует помнить, что впечатление необъятности и пестроты этого репертуара в значительной степени об-

условлено громадным числом песенных вариантов, возникших в различных районах за долгое время» [1, с. 25].

Изучение песнетворчества на Тереке, который славится большой песенной культурой имеет давнюю традицию. Исследователи оставили большой фольклорный материал и записи песенных текстов.

Первые записи и публикации терского фольклора стали появляться через газеты «Терские ведомости», «Кавказ», но более полновесные публикации появились в «Сборнике материалов для описания местностей и племен Кавказа» (СМОМПК), авторами которых были Михаил Карпинский, М.А. Караулов, Ф.С. Гребенец, В.П. Пожидаев и другие [2].

В советский период фольклористы продолжили эту традицию сбором и исследованием казачьего фольклора и фольклора русских переселенцев Кизлярской полосы и Прикаспия занимались Б.Н. Путилов, В.Д. Лебедев, Ю.Г. Агаджанов, Л.С. Киреева, В.Г. Чеботарева и В.С. Кирюхин.

Исследование фольклорного материала показало, что современная народная поэзия заметно меняет свой характер. Скудеет эпическая традиция, былины исполняются в отрывках, а некоторые исторические песни позабыты. Этому в немалой степени способствует и то обстоятельство, что постепенно уходят из жизни замечательные мастера – певцы и сказители, от которых в свое время производили записи многие фольклористы, краеведы, участники различных экспедиций.

В репертуаре молодежи значительное место занимают песни известных композиторов, заметна тяга к сатирической частушке, создаваемой на местном материале, которая несет особое настроение. Основные темы частушек: любовь, измена, разлука, современный бытовой и социальный образ жизни. В них ярко выражен локальный колорит, накладывающий определенный отпечаток и на форму, и на содержание.

Музыкально-поэтический язык новых песен во многом зависит от возрастного состава и традиций коллективов художественной самодеятельности, в которых они создаются. Старые коллективы, существующие несколько десятилетий и состоящие в основном из людей старшего поколения придерживаются традиции старинной русской песенности. Молодые фольклорные коллективы и вокально-инструментальные ансамбли больше склоняются к советской и постсоветской массовой песне и эстрадной музыке.

Ведь, как известно, большими хранителями фольклорной песни являются и самобытные народные коллективы, которые стараются сохранить глубокую и

своеобразную манеру исполнения, напевность, многоголосность, открытый говор, вокальные приемы, подчеркивающие местную традицию.

Таковыми фольклорными народными коллективами являются: хор русской песни «Волна» (Махачкала), Государственный Терский ансамбль казачьей песни (г. Кизляр), «Рябинушка» (с. Аверьяновка), «Народные голоса» (Тарумовка), «Рыбачка» (с. Коктюбей), «Таловчанка» (с. Таловка) и многие другие. Они участвуют во многих праздниках и фестивалях народной песни, таких как «Лейся, песня народная», «Казачье подворье», «Горцы» и др., а также организуют для сохранения самобытности такие постановки как «Проводы казака на службу», «Терская свадьба», «Широкая масленица», «Кострома», демонстрируя сохранность песенного творчества и национальной культуры в республике.

Особой любовью и популярностью пользуются знаменитые песни и хороводы, которые нередко выступают создателями народных песен и частушек. Это Л. Задача, С. Шевченко, К. Магомедов, Н. Терехина, Н. Леденева, В. Воронцов, Г. Симаков (Государственный Терский ансамбль); Галина Бычкова и Любовь Волкова (Кизлярский район); Наталья Курбанова и Ирина Удахина (г. Кизляр) исполняющие народные казачьи песни; Татьяна Редькина – солистка народного хора «Казачки» и многие другие, которые любят свою традиционную культуру, ведут сбор и хранение текстов народных песен [3, с. 12].

Эти исполнители сохранили не только самобытность и песенную традицию, но и народный костюм, живую летопись наших предков. Ведь как известно, традиционная культура и фольклор несут в себе этническую характерность, и наша задача сегодня передать все это богатство нашего наследия новым поколениям, что значит обеспечить продолжение традиций в веках.

Существование фольклора в рамках художественной самодеятельности выдвигает важную задачу бережного отношения к народным песням, к их талантливым исполнителям.

Руководители коллективов художественной самодеятельности обращают большое внимание на сохранение певческой традиции края. Они не теряют связь с талантливыми носителями традиционных песен, приглашают их в качестве экспертов при отборе народных песен для концертной программы, усваивают от них особенности исполнения богатого русского многоголосия и тематику традиционных лирических песен.

В собранном фольклорном материале нами было зафиксировано некоторые типы певцов. Такие как, М.В. Беликов и П.Н. Губанков, которые специализировались на «мужских» песнях – военно-бытовых, маршевых,

балладах и исторических, а также свадебных, старинном романсе. Они – запевалы хорового исполнения, но могут петь и соло. В исполнении и импровизационных деталях проявляют индивидуальные качества певцов. М.В. Беликов более лиричен. Он подчеркивал в песнях назидание и эстетическое содержание казачьей старины. При исполнении пользовался мимикой и жестами.

П.Н. Губанков подчеркивал повествовательную сторону, драматизм содержания. Он являлся хранителем местных традиций. Во время пения воодушевлялся, но не выражал эмоциональность.

Другим своеобразным типом певца являлся Агаев Г.И., любитель свадебных песен и мастером остроумной шуток, исполнял их под саратовскую гармошку с колокольчиками и танцами. Был запевалой на свадьбах, но любил петь и соло. В процессе исполнения свадебной песни вовлекал сюжеты разнообразной тематики. Обладал универсальностью знаний песен разных жанров и «сочетал в одном лице – исполнителя и певца».

Представлен также и женский тип песенницы-казачки. Таковыми являются С.Е. Бережнова, Е.И. Пещерина, Долгова Е.Е. и Куканова П.Ф.

С.Е. Бережнова исполняет не только «женские» протяжные и частые песни (скоморошины, семейные, аграрно-календарные, свадебные), но и мужские военно-исторические. Эти песни знает едва ли не каждая пожилая певица из станиц. Она являлась хранительницей старинной аграрно-календарной и свадебных песен.

Другой тип представлен Е.И. Пищериной. Певица имела тяготение к веселой плясовой песне, она пела самозабвенно, обладала живым характером, ее мимика во время исполнения была богата. Екатерина Ивановна пела и любовные песни, импровизация ее заключалась в эмоциональных подробностях и юмористических деталях. Она пела и в хоре и одна под музыкальный аккомпанемент и без сопровождения.

Хранительницей традиций старинной свадебной песни являлась и Долгова Е.Е. от певицы были записаны песни типа причитания, которые исполнялись на два-три незамысловатых полупротяжных мотива. Эти песни состояли из ряда устойчивых мотивов, являясь итогом исторической эволюции песни-голошения.

Другим типом терской исполнительницы романов являлась и Куканова П.Ф. Пела она на астраханский манер, голосисто при исполнении выражалась богатая мимика. В текстах, записанных от П.Ф. Кукановой, содержатся образы и типические места старинной песни, что является проявлением активности терской казачьей песенной традиции.

Основу современного фольклора населения Кизлярской зоны и Прикаспия составляют песни. Они разнообразны по тематике и жанрам. Наши исследования показали, что бытует полупротяжные и плясовые лирические песни, в числе которых встречаются скоморошины. Это так называют старинную плясовую песню. Под нее чаще пляшут под гармонь и гитару. Довольно развито здесь и многоголосое пение без сопровождения. Сохраняется и простейшее музыкальное сопровождение пляски или исполнения частой песни, в виде ритмического постукивания по какому-либо предмету – явно перенятая у горцев имитация сопровождения лезгинки.

Значительную часть фольклора составляет лирическая поэзия. В репертуаре сегодняшних станиц сотни разнообразных в идейно-тематическом поэтическом и музыкальном отношении.

Любой досуг сопровождается различными песнями: хороводными, плясовыми, протяжными, грустными, веселыми – в зависимости от потребностей, настроения, характера труда и отдыха. Они разнообразны по тематике и изображению человеческих переживаний.

Нами было проанализировано более 100 текстов песен чтобы рассмотреть конкретное содержание сюжетных мотивов. Это позволило нам увидеть взаимодействие народной песни с народным бытом, выявить национальную специфику в жанре и темах лирической песни.

Любовная песня в современном бытовании содержит в себе такие циклы: об измене, о разлуке, о неудачном свидании. Отражает все оттенки любовных коллизий.

Плясовые и шуточные песни содержат такие мотивы как: любовь, семья, родственные отношения, неумелость хозяйки, бытовой юмор.

Шуточные или как еще их называю комические показывают, что невзгоды семейной жизни преодолеваются наивным жизнерадостным юмором.

Из песен социально-исторического содержания наибольшую популярность получила военно-бытовая песня. Она включает в себя и некоторые исторические песни, в которых выветрилась историческая конкретность содержания. Жанр исторической песни не получил развития в репертуаре певцов Терка и Прикаспия. Эти песни не образуют циклов, обнаруживают тенденцию к утере исторической точности, а также к лирической трансформации.

Сюжетика этих песен утратила ряд своеобразных художественных стереотипов, отражающих полную драматизма военной жизни в прошлом.

В статье рассмотрены некоторые аспекты современного состояния песенного репертуара Кизлярской полосы и Прикаспия.

Исходя из анализа полученного фольклорного материала, можно сделать вывод, что народная песня, как в традиционных ее образцах, так и в новых, созданных под влиянием современной действительности, вошла в духовный и культурный быт терских казаков и русского населения.

Разрушению подвергаются песни, не оказывающие идейно-эстетического влияния на человека. Исчезают календарные, обрядовые песни, требующие конкретной приуроченности, теряют опору в народе песни каторги и ссылки. Обновление песенного репертуара касается тематики, способа и характера выражения творческих способностей масс. Национальная песенность, ее традиции живут и оказывают активное влияние на рождение новых песен.

Наблюдения показали, что в этнических группах, рассмотренных нами, идет процесс размывания в прошлом устойчивого в тематическом отношении репертуара.

Сближение песенных репертуаров отдельных старожильческих групп привело к взаимному их обогащению.

Традиционный песенный фольклор Кизлярской полосы и Прикаспия, видоизменяясь, бытует во множестве вариаций в современной устной традиции. Его хранителями являются певцы старшего и среднего поколения.

Как говорил Ю.Г. Агаджанов: «Повторные, периодически осуществляемые, хорошо организованные экспедиции дают в итоге довольно точную картину состояния фольклорной традиции, фиксируют живой репертуар, отражают динамику живого процесса, возрождают память об известных певцах и знакомят с новыми. Необходимость в такого рода экспедициях «по следам прежних собирателей» возникает всякий раз, когда проходит известное время и главное – когда изменяются исторические и культурно-бытовые условия самой жизни» [4, с. 4-5].

Изучение фольклорного наследия как части песенной культуры показывает, что в нем угасает и утрачивается, а что является художественным достоянием наших дней.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Колпакова Н.П. О жанровой и сюжетно-тематической классификации русской народной бытовой песни // СЭ. 1983. № 6.
2. Сборник материалов для описания местностей и племен Кавказа (СМОМПК). Вып. № 22. 1897; Вып. № 24. 1898; Вып. 27. 1900; Вып. № 40. 1909; Вып. № 44. 1915.
3. Атаева Л.Н. Русская народная поэзия в Дагестане (на материале необрядовой лирики). Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. филол. н. Махачкала, 2021. 22 с.
4. Агаджанов Ю.Г. Песни Терка. Грозный, 1974.

© Щелкова Оксана Викторовна (selina79@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ЭНАНТИОСЕМИЧНЫЕ КОММУНИКЕМЫ СО ЗНАЧЕНИЕМ «ОЦЕНКА» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Юй Липин

Аспирант, Санкт-Петербургский государственный  
университет  
st106489@student.spbu.ru

### ENANTIOSEMIC COMMUNIKEMES WITH THE MEANING OF "EVALUATIVE" IN RUSSIAN LANGUAGE: STYLISTICAL ANALYSIS

Yu Liping

*Summary:* The article presents the results of the stylistic analysis of enantiosemic komunikemes with the meaning of "evaluative" in Russian. The study includes three stages: 1) identification of a number of komunikemes with opposite meanings; 2) division of the selected komunikemes into semantic groups: emotional-evaluative, affirmations/denials, etiquette; 3) conducting a stylistic analysis of enantiosemic komunikemes with the meaning of "evaluative" in Russian. As a result of the study, the stylistic characters of enantiosemic komunikeme with the meaning of "evaluative" and their use in colloquial speech are clarified.

*Keywords:* enantiosemy, enantiosemic komunikemes, evaluative, emotional-evaluative komunikemes, stylistic character.

*Аннотация:* Представлены результаты стилистического анализа русских энантиосемичных коммуникем со значением «оценка». Исследование включает в себя три этапа: 1) выделение коммуникем, имеющих антонимичное значение; 2) разделение отобранных коммуникем на семантические группы: эмоционально-оценочные, утверждение/отрицание, этикетные; 3) стилистический анализ энантиосемичных коммуникем со значением «оценка», используемых в современном русском языке. В ходе исследования уточнены стилистические характеристики энантиосемичных коммуникем со значением «оценка» и особенности их функционирования в русской разговорной речи.

*Ключевые слова:* энантиосемия, энантиосемичные коммуникемы, оценка, эмоционально-оценочные коммуникемы, стилистические характеристики.

Согласно традиционным представлениям, «разговорная речь – это нерегламентируемая и лишь до определенных пределов контролируемая сознанием совокупность автоматизированных коммуникационных актов» [4, с. 70], в которых говорящие активно пользуются коммуникемами, относящимися к нечленимым предложениям [11]. Коммуникемы, обладающие специфическими характеристиками и отличающиеся частотностью употребления в разговорной речи, считаются ядром поля синтаксической фразеологии, в связи с чем их изучение до сих пор является актуальной проблемой в современной лингвистике [1; 2; 3; 7; 15].

Наблюдения показывают, что «арсенал данных языковых средств велик, он составляет важную часть коммуникативного фонда говорящего и самобытность любого языка, отражает специфику языкового мышления, стратегии общения между людьми, а также уровень эмоциональности носителей того или иного языка» [13, с. 3].

Как справедливо отмечает В.Ю. Меликян, «коммуникемы – достаточно противоречивый рече-языковой феномен в силу совмещения в себе одновременно нескольких взаимоисключающих тенденций развития и функционирования языка, например, к экономии и избыточности, устойчивости и вариативности, стандартизации и эмоциональности и т.п.» [6, с.79]. Кроме того,

интерес лингвистов к проблеме использования коммуникем обусловлен тем, что «они чрезвычайно активны в устно-разговорной форме общения <...>» [6, с.78].

Коммуникемы представляют собой стереотипные выражения, обобщающие и синтезирующие структуру предложения и ядро содержания, они способны повышать эффективность общения в определенной сфере, позволяя достигать целей межличностной коммуникации. «В результате сокращения устойчивые сочетания слов становятся более выразительными в стилистическом отношении и удобными с точки зрения их использования в динамичном по своему существу разговорном языке» [14, с.107].

В данной статье рассматриваются русские эмоционально-оценочные коммуникемы, имеющие энантиосемичные значения. «Как и любая коммуникативная единица, коммуникема, обладая тем или иным непонятным значением, способна вступать в антонимические отношения» [12, с. 73]. В русском языке более 20% коммуникем (около 350 единиц) совмещают в себе противоположные (энантиосемичные) значения. Понимание инвариантного значения, выражаемого этими единицами, возможно только с учетом ситуации и контекста, а в ряде случаев и интонации. Г.Н. Острикова установила, «что коммуникемы-энантонимы выявляют те же типологиче-

ские черты, что и лексические энантиосемичные единицы, подтверждая универсальные свойства категории энантиосемии» [10, с.27].

На основе статистического анализа коммуникемы, способные выражать противоположные значения, можно разделить на три семантические группы: «утверждение»/«отрицание» (около 15% от общего количества энантиосемичных коммуникем), экспрессивно-оценочные (около 80%), этикетные (около 5%). Наиболее продуктивными в аспекте энантиосемии являются экспрессивно-оценочные коммуникемы в силу специфики эмоциональной оценки, которая характеризуется самыми разнообразными оттенками и наличием вариантов.

Будучи универсалией для всех языков мира, энантиосемичные коммуникемы одновременно являются важным компонентом национальной языковой картины мира. Следовательно, данный феномен в определенной степени лингвоспецифичен. Исследование энантиосемичных коммуникем необходимо для дальнейшего изучения явления энантиосемии в целом, а также для выявления стилистических особенностей таких языковых единиц – в частности.

Материалом исследования послужили лексико- и фразеологические источники и художественные тексты на русском языке.

На первом этапе исследования были отобраны энантиосемичные коммуникемы, представленные в «Синтаксическом фразеологическом словаре русского языка» [8]. Таких коммуникем оказалось 327.

На втором этапе, основываясь на концепции В.Ю. Меликяна [5], мы распределили энантиосемичные коммуникемы по трем семантическим группам: эмоционально-оценочные, утверждение/отрицание и этикетные. В исследуемом материале эмоционально-оценочные коммуникемы составили 267 единиц, коммуникемы со значением утверждения/отрицания – 45, этикетные коммуникемы – 15.

На третьем этапе был проведен стилистический анализ эмоционально-оценочных коммуникем с энантиосемичным значением. В ходе анализа были обнаружены следующие стилистические разновидности:

1. с социально-жанровой точки зрения: разговорное, просторечное, устаревшее, диалектное и окказиональное;
2. с эмоционально-оценочной точки зрения: шутовское, ироничное, бранное, грубое.

Следует подчеркнуть, что стилистическую принадлежность анализируемых коммуникем не всегда удастся определить однозначно, поскольку в некоторых контек-

стах можно наблюдать совмещение социально-жанровых и эмоционально-оценочных особенностей.

Распределение коммуникем разной стилистической принадлежности исследуемых единиц и примеры их употребления приведены в таблице 1.

По результатам анализа можно заметить, что большая часть данных коммуникем со значением «оценка» отличаются разговорным характером. Это объясняется тем, что в диалоге на бытовые темы, как правило, выражается оценочное мнение и мнение-суждение, поэтому коммуникемы обладают высокой экспрессивностью. Положительное или отрицательное оценочное значение, заключенное в этих коммуникемах, можно определить по лексической сочетаемости или расширенному контексту. Например:

1. – **Ах ты, ёлки зеленые!** – удивленно воскликнул Иван, хлопнув себя по коленям. (П. Васильев. Ребров);
2. а) – **Ах ты! Молодец какой!** (П. Проскурин. Полуценные сны)  
б) – Тимошка, Тимошка, – сказал он, и лицо его начало оттаивать от недавней окаменелости. – Что ты пёс, а? Глядишь, глядишь, **ах ты, лохматый философ!** – Внезапно он ухватил Тимошку за тяжелые лапы и подтянул ближе к себе, к лицу. – Я ведь давно замечал, ты все знаешь, только сказать не умеешь. (П. Проскурин. Полуценные сны).

В примере 1 коммуникема **Ах ты!** имеет оттенки удивления, досады, возмущения, осуждения, содержит негативную оценку, что подтверждается последующей фразой **ёлки зелёные!**, а также указанием на невербальное действие говорящего: *хлопнув себя по коленям*. В примерах 2 положительная оценка определяется соответствующей коннотативной лексической единицей **Молодец какой!**; коммуникема **Ах ты!** выражает такие эмоции как: удивление, одобрение, восхищение, восторг и т.п. Подобные коммуникемы являются яркими примерами живой разговорной речи, где переплетаются самые разные эмоции коммуникантов.

Энантиосемичные коммуникемы со значением «оценка» часто носят просторечный характер. Например:

1. – **Ну ты даёшь!** – воскликнула она. – Как у тебя это получается?! (Е. Гаглов. Тетрагон)
2. – **Да ты что?! – вспыхнула девушка. – Ты это все-рьёз или дуркуешь? Чтобы я за тобой шпионила?! Ну ты даёшь, муженёк...** (А. Буторин. Дочь небесного духа).

В первом примере коммуникема **Ну ты даешь!** содержит положительную оценку: удивление, восхищение. Во втором примере та же самая фразеологизированная

Таблица 1.

Коммуникемы разной стилистической принадлежности и примеры их употребления.

Примеры коммуникем	Пометы	Кол-во единиц	Кол-во единиц в %
• Ах ты! • Беда! • Блестяще!	разг.	145	55,1
• Вот тебе на! • Едрёна-зелёна! • Ну ты даешь!	прост.	83	31,6
• В рот тебе! • Иди ты! • Мать-перемать!	грубо-прост.	14	5,4
• Мать твою в эт-твою!	грубо-прост. окказ.	1	0,4
• Пресвятая Дева Мария! • Кровь Христова! • Матерь божья!	устар.	8	3,1
• Гениально!	прост. шутл.	1	0,4
• Ай же ребята!	прост. шутл. окказ.	1	0,4
• Едят её мухи! • Дуй его горой!	прост. шутл.-бран.	2	0,8
• Кайф! • Кейф! • Ёшки! • Ёшеньки!	прост. диал.	2	0,8
• В кровину твою мать!	прост. диал. устар.	1	0,4
• Ёкарный на глаз! • Ёшкин свет!	прост. окказ.	2	0,8
• Антик с гвоздикой!	устар. шутл.	1	0,4
• Канальство!	прост. устар.	1	0,4

единица имеет негативное значение, связанное с досадой, недовольством, порицанием.

Такие коммуникемы имеют оттенок просторечности, поэтому встречаются только в бытовом диалоге хорошо знакомых людей.

Другая важная характеристика энантиосемичных коммуникем со значением «оценка» – грубо-просторечное. Их главной особенностью является несоответствие этическим нормам. Например:

1. – Попался бы ты мне, начальничек, на воле! <...> Покачал бы тебя на фонаре, **заразу тебе в рот!** (Б. Дьяков. Повесть о пережитом);
2. – Чей-то тёплый и веселый басок растроганно сказал: – Давыдов, **в рот тебе печенку!** Любушка Давыдов! (М. Шолохов. Поднятая целина).

В первом примере коммуникема **Заразу тебе в рот!** выражает негативную оценку: возмущение, негодование, презрение и т.п. Во втором примере автор характеризует голос говорящего как «тёплый и веселый басок», в обра-

щении использует существительное с ласкательным суффиксом – «Любушка», поэтому коммуникема **В рот тебе печенку!** содержит положительную оценку – одобрение, похвалу и т.п. Отметим, что, с одной стороны, коммуникемы, входящие в группу грубо-просторечной лексики, находятся на периферии лексической системы и не кодифицируются в словарях современного русского языка, а с другой – эти коммуникемы достаточно частотны в разговорных диалогах между знакомыми людьми, подчеркивают близость собеседников и позволяют разнообразить средства выражения экспрессивной оценки [9].

В художественной литературе и в устной бытовой речи встречаются коммуникемы, которые в словарях сопровождаются пометой «устаревшее». Устаревшие коммуникемы широко используются в качестве языкового средства, придающего речи торжественное, патетическое звучание. Например: – **Дева Мария!** Какая хорошая погода! В этом предложении коммуникема **Дева Мария!** выражает удивление, одобрение, восторг. Устаревшие коммуникемы предполагают усиление значимости описываемого явления. В зависимости от интенций

говорящего устаревшие коммуникемы могут выражать и отрицательные оценки: неодобрение, возмущение, гнев. Например: – **Пресвятая Дева Мария!** – *вскрикнула мать. – Верно, случилось что-то необычайное, раз ты пришёл домой в таком виде.* (Г. Маркес. Любовь во время чумы). Устаревшие коммуникемы используются преимущественно в богослужебных текстах, где они способствуют приобщению к непостижимому, непривычному и выполняют сакральную функцию: **Кровь Христова! Святое Причастие!**

В русском языке, кроме коммуникем с вышеупомянутыми основными стилистическими характеристиками (разговорное, просторечное, грубо-просторечное, устаревшее), имеются и другие, не получившие широкого распространения, коммуникемы, которые сочетают в себе разные признаки. Они сохраняются в словарях современного русского языка благодаря наличию в них национально-ментальных особенностей носителей языка и способности отразить национально-культурные характеристики. Такие коммуникемы встречаются преимущественно в разговорном диалоге. Например: **Гениально!** (прост. шутл.; выражение одобрения, похвалы, восторга или неодобрения, сарказма, неудовольствия); **Едят её мухи!**; **Дуй его горой!** (прост. шутл.-бран.; выражение возмущения, негодования, досады или восхищения, восторга); **Ёшки!**; **Ёшеньки!**; **Кайф!**; **Кейф!** (прост. диал.; выражение досады, разочарования, возмущения или радости, восхищения); **В кровину твою мать!** (прост. диал. устар.; выражение возмущения, негодования, неодобрения или одобрения); **Антик с гвоздикой!** (устар. шутл.; выражение похвалы, высшей степени восхищения кем-, чем-л. или неодобрения, возмущения); **Канальство!** (прост. устар.; выражение удивления, раздражения, возмущения, негодования или восхищения, одобрения) [8].

Существуют выражающие оценку энантиосемичные коммуникемы, которые имеют окказиональный характер. Значение и происхождение таких выражений понятны широкому кругу носителей русского языка. Эти выражения привлекают внимание лингвистов прежде всего тем, что дают представление о способах и путях развития фразеологизированных предложений как единиц языка. Например: **Мать твою в эт-твою!** (груб-прост., окказ.); **Ай же ребята!** (прост. шутл., окказ.); **Ёкарный на глаз!** **Ёшкин свет!** (прост., окказ.). Все вышеприведенные коммуникемы могут выражать в разных ситуациях как положительные, так и отрицательные оценки.

Интересен тот факт, что многие энантиосемичные коммуникемы отличаются ироничным характером. Если основная окраска какой-либо коммуникемы – положительная оценка, то при выражении отрицательной оценки она приобретает иронический оттенок. Например, положительная оценка: – **Знаменито** *прошёлся!* *Морозик градусов девять!* (Л. Леонидов. Рампа и жизнь); отрицательная оценка в сочетании с иронией: – *Плохо, отвратительно, сильно.* – **Знаменито** *проиграли!* *Позору-то сколько!* (Из записи разг. речи).

Таким образом, стилистический анализ русских энантиосемичных коммуникем со значением «оценка» расширяет наши представления о их языковой природе и особенностях реализации в речи, а также может служить теоретической основой для разработки методики обучения иностранцев русской разговорной речи и переводу.

Перспективы работы видятся в проведении расширенного анализа прагматических условий функционирования энантиосемичных коммуникем в русском языке с целью определения степени их влияния на эффективность коммуникации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дырул А.М. Негативно-аффирмативные противопоставления: (На материале молд. яз.) // АН МССР, Ин-т яз. и лит. Кишинев: Штиинца, 1986. – 260 с.
2. Золотарева Л.А. Синтаксические фразеологические единицы в лексикографическом представлении / Л.А. Золотарева, Нгуен А.Н. // Научный диалог. 2018. № 6. С. 19–31.
3. Лайло Х.Д. Нечленимые предложения в современном русском языке // Academic research in educational sciences. 2022. № 3. С. 234–238.
4. Маркова А.В. Нечленимые предложения в системе языка права // Философия права. 2016. № 3(76). С. 68–72.
5. Меликян В.Ю. Классификация коммуникем русского языка по степени фразеологизации // Русский язык в школе. 2012. № 4. С. 56–63.
6. Меликян В.Ю. Коммуникемы со значением «оценки»: этимологический аспект (на материале английского языка) / В.Ю. Меликян, А.В. Меликян // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2017. Т.8. № 1. С. 78–88.
7. Меликян В.Ю. О деривационной активности коммуникем со значением оценки в русском языке // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2019. № 2. С. 103–110.
8. Меликян В.Ю. Синтаксический фразеологический словарь русского языка. 2-е изд., стер. М.: Флинта, 2019. – 400 с.
9. Острикова Г.Н. К вопросу выразительности некоторых синтаксических конструкций с противоположностью значений // Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 6. С.148–154.
10. Острикова Г.Н. Коммуникемы с противоположными значениями в немецком языке // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 4(24). С. 26–35.
11. Русская грамматика [В 2-х т. / Редкол.: Н.Ю. Шведова (гл. ред.) и др.]. М.: Наука, 1980. Т.2. – 717 с.

12. Хованская О.Н. Антонимия в области коммуникем (на материале речи младших и старших школьников и речи взрослых носителей языка) // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2011. № 1. С. 72–76.
13. Чугуй А.В. Коммуникемы в аспекте степени нечленности: язык и речь: дис. ... канд. филол. наук. Ростов-на-Дону, 2008. – 186 с.
14. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка // Лингвистическое наследие XX века. М.: Стереотип, 2021. – 272 с.
15. 李玮. 试论现代俄语中的句法成语 / 北京大学学报, 1999. (Ли Вэй О синтаксических фразеологизмах в современном русском языке. Пекин: Пекин дасюэ сюэбао). С. 108–110.

© Юй Липин (st106489@student.spbu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## Наши авторы

**Abramova I.** – Candidate of pedagogical sciences, docent, Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev (Saransk)

**Abushkin D.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Moscow City Pedagogical University

**Alieva F.** – Leading researcher, Institute of Language, Literature and Art named after G. Tsadasa, Dagestan NC RAS. Makhachkala

**Balba R.** – Senior teacher, Nevinnomysskiy Humanities and Technical Institute

**Barsukova A.** – Candidate of Historical Sciences, docent, National University of Science and Technology «MISIS» (Moscow)

**Baygulova N.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Tomsk State Pedagogical University"

**Bezborodova E.** – Undergraduate, Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev (Saransk)

**Burtseva E.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Ufa University of Science and Technology (Birsky branch)

**Chernitsyna S.** – PhD student, Kostroma State University

**Demchenko N.** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute

**Dimitrova T.** – Candidate of Economic Sciences, associate professor, Orenburg State University

**Ding Lina** – Postgraduate student, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

**Dinislamova S.** – Candidate of Philological Sciences, Leading Researcher, Ob-Ugric Institute of Applied Researches and Development

**Dolgina E.** – Postgraduate student, Lomonosov Moscow State University

**Falomkina I.** – Phd, Associate Professor, Kemerovo State University

## Our authors

**Glushchenko I.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute

**Gorodishchev A.** – Candidate of Sciences in Philology, Associate Professor, National University of Science and Technology "MISIS" (Moscow)

**Khodenkova E.** – Candidate of Sciences in Philosophy, Associate Professor, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (Krasnoyarsk)

**Kondratieva V.** – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Moscow City Pedagogical University

**Kovenskiy I.** – Doctor of Technical Sciences, Professor, Tyumen Industrial University

**Kozlov A.** – Senior lecturer, State University of Management, Moscow

**Kyuregina A.** – Candidate of Pedagogic Sciences, Associate professor, Associate professor, National Research University "Moscow Power Engineering Institute"

**Larina V.** – undergraduate, Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev (Saransk)

**Lipunova O.** – FGBOU VO «Amursk State Humanitarian Pedagogical University» (Komsomolsk-on-Amur)

**Liu Ning** – Doctor of Management Sciences, Professor, Shenyang Jianzhu University

**Loseva-Bakhtiyarova T.** – PhD in Philology, Assistant Professor, Lomonosov Moscow State University

**Maizina A.** – Candidate of Philology, Senior Researcher, Budgetary scientific institution of the Altai Republic «Research Institute of Altaic Studies named after S.S. Surazakov» (Gorno-Altai)

**Martemyanova M.** – Candidate of philological sciences, Associate Professor, Izhevsk State Medical Academy

**Nelyubina E.** – Candidate of pedagogical sciences, docent, Samara State University of Social Sciences and Education

**Ogar E.** – Senior teacher, Nevinnomysskiy Humanities and Technical Institute

**Panfilova L.** – Doctor of pedagogical sciences, professor, Samara State University of Social Sciences and Education

**Petkov V.** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Kuban State University (Krasnodar)

**Ren Jialu** – Applicants, Lomonosov Moscow State University

**Rybalchenko Yu.** – Postgraduate student of the Surgut State University

**Safina L.** – Candidate of pedagogical sciences, docent, Samara State University of Social Sciences and Education

**Sanalova B.** – Candidate of Philological Sciences, Senior Researcher S.S. Surasakov scientific-research Institute of Altaistic (Gorno-Altaysk)

**Sannikova I.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Tomsk State Pedagogical University"

**Satuchina T.** – Phd, Associate Professor Kemerovo State University

**Shchelkova O.** – Junior research assistant Mns, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences

**Sholina I.** – Ural Federal University, Yekaterinburg

**Shpachuk N.** – Postgraduate student, RANEPa, Moscow; Consultant for working with risky clients, SKT LLC, Moscow

**Soldatenko K.** – Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Education State Autonomous Educational Institution of Higher Education in Moscow "Moscow City Pedagogical University"

**Sultanova S.** – Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Tomsk State Pedagogical University"

**Terentev V.** – Candidate of History, associate Professor, Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping

**Terentyeva I.** – Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Orenburg State University

**Tydykova N.** – Senior research associate, Budgetary Scientific Institution of Altai Republic «Scientific-Research Institute of Altaistic named S.S. Surazakov» (Gorno-Altaysk)

**Uskova S.** – Candidate of Sciences in Philology, Associate Professor, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (Krasnoyarsk)

**Vankina E.** – Candidate of Historical Sciences, Senior Lecturer, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "N.P. Ogarev National Research Mordovian State University"

**Yu Liping** – PhD student, St. Petersburg State University

**Yu Xiaosi** – PhD Student, Lecturer, Shenyang Jianzhu University, Hunan China

**Zengin S.** – PhD in Education Science, Krasnodar State Institute of Culture

**Zhang Jiaming** – Associate Professor, Jilin Normal University, (Changchun, China)

**Zhang Linlin** – Postgraduate Student, Lomonosov Moscow State University

**Zharkaya G.** – Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, East Siberian State University of Technology and Management

**Zhilin A.** – Candidate of Technical Sciences, Associated Professor, Ural Federal University, Yekaterinburg

**Zhu Huiping** – Postgraduate Student, Ural State Pedagogical University

## Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

**За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.**

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

### Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускается.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

### Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

### Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» ( e-mail: [redaktor@nauteh.ru](mailto:redaktor@nauteh.ru) ).